Univ. of
Toronto
Library

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXXI

Janvier-Juin 1917

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

Educ
R

PUBLICATION MENSUELLE

TORONTO LIBRARY UNIVERSITY

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Soixante-dixième

1917
Janvier-Juin

145488
15/3/18

PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1917

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Nlle série. Tome LXX. N° 1 Janvier.

REVUE
Pédagogique

Souvenirs de Guerre
(1914-1915).

Mme X..., institutrice à Z***, village de la frontière, a subi l'invasion, a rempli dans son école, transformée en ambulance, les fonctions d'infirmière puis, accusée d' « espionnage », a été emmenée en captivité dans un camp d'Allemagne. Libérée, elle a fait de sa vie sous la domination allemande un récit vigoureux et émouvant, dont quelques extraits permettront à nos lecteurs d'apprécier la valeur et l'intérêt.

I. — L'Invasion.

La guerre éclata pour nous le vendredi 31 juillet à six heures du soir. Le bruit se répandit que les Allemands venaient de faire sauter une voie ferrée et de s'emparer d'une locomotive française à A***, et de retenir le chauffeur et le mécanicien. Immédiatement, et en quelques minutes, tous les réservistes furent prêts.

Nous prenions notre repas du soir, bien tristement, car nous avions l'impression que la séparation était toute

proche. Mon mari me regardait souvent, les larmes aux yeux, il souffrait atrocement, je le voyais ; mais nous nous réconfortions mutuellement, — nous nous aimions profondément et nos sept années de mariage avaient été sept années de bonheur.

J'écoutais ses mille recommandations et j'affectais une confiance et une bravoure que je n'avais qu'à moitié. Il me faisait promettre d'obéir immédiatement dès qu'on ferait évacuer le village. Je calmais ses craintes comme je pouvais, et j'essayais de le rassurer sur mon sort et sur celui de sa mère qui ne voulait pas me quitter et refusait de partir pour la Bretagne, où son autre fils nous appelait.

Le cri d'alarme poussé par un ami nous fait bondir de nos chaises. D'un commun accord nous nous précipitons vers notre chambre à coucher, — vite mon mari achève de s'habiller pendant que je complète sa musette. Je ferme également un paquet de vivres. Je fais cela inconsciemment, le cœur déchiré, les yeux troubles. Quelques minutes s'écoulent. L'automobile du docteur du village stoppe devant notre porte : lui aussi part avec plusieurs amis et il offre une place à mon mari. Une dernière étreinte et l'automobile s'éloigne... l'atroce séparation était consommée !

. . . . . .

Les séparations continuent. Les douaniers et territoriaux reçoivent l'ordre de se retirer vers l'intérieur. Il ne reste plus avec nous que les gendarmes ; mais leur départ n'est plus qu'une question de jours ou d'heures. Nous craignons pour eux. En effet, si les Allemands étaient arrivés brusquement, que pouvaient-ils faire à cinq ? Pourtant nous ne nous sentons pas totalement abandonnés tant qu'ils sont avec nous. Ils nous réconfortent en paroles ; eux aussi ont

de la peine à l'idée de nous laisser seuls. Ils couchent au « château », c'est-à-dire dans la partie du village la plus éloignée de la frontière, leurs chevaux sont toujours sellés. L'ordre arrive, ils doivent partir ! (12 ou 13 août.) Encore des adieux ! nous avons mal au cœur. Enfin c'est fait. — Cependant vers neuf heures du soir, l'idée nous vient que leurs casques sont bien brillants et que cela est fort dangereux. Oh ! pourquoi n'y a-t-on pas pensé plus tôt ? J'ai là de la doublure beige, une machine à coudre ; vite, vite, je confectionne des couvre-casques, et à dix heures je cours les leur porter. Ils sont encore là heureusement.

Le lendemain matin, nous nous réveillons isolés du reste de la France. Les yeux sont tristes, chacun se demande « pour combien de temps » ? Nous calculons ! deux mois de guerre tout au plus. Avec les engins actuels, cela ne peut durer longtemps, ce sera terrible, mais très court, et puis la bataille va se livrer et nos soldats nous délivreront. Nous parlions déjà de délivrance et nous n'avions pas encore vu l'ennemi ! Nous étions entre les deux camps. Oh ! si nous avions su qu'il fallait compter la guerre par années, notre désespoir eût été atroce.

. . . . . .

Le canon gronde tout près de nous. Une nuit, je ne me rappelle plus la date, entre le 12 et le 16 août, T***, village de 2 à 300 habitants, à 3 kilomètres du nôtre, est bombardé. Nous tendons le dos pour nous-mêmes, mais bien inutilement. Le jour paraît et les obus n'ont pas pris notre direction. Le lendemain, nous apprenons les dégâts et les visites domiciliaires des Allemands. Il nous semble toujours voir arriver leurs régiments : mais décidément ils dédaignent Z***, ils ne viennent pas. Pourquoi ? c'est une énigme pour nous. Chacun donne son avis : « ils croient

Z*** gardé, les Français trop près, ou ils veulent réserver leur entrée pour le 16 août ». Oui, c'est pour cela, sans aucun doute : mais alors dans quel but? Vont-ils venir tout simplement et faire, afin de nous narguer, une cérémonie bien allemande? ou bien, vont-ils nous terroriser selon leur habitude? Le 16 août arrive, et l'on pense beaucoup moins à cette idée de leur entrée. Comme c'est un dimanche, la messe habituelle a lieu, mais qu'elle est triste! une grande partie du village s'y trouve.

A deux heures, les vêpres sonnent et de nouveau l'église se remplit. Le bruit des chants m'effraie un peu pour les fidèles qui s'enferment là. Ma belle-mère et moi, nous sommes assises près de la porte d'entrée de notre demeure. Des personnes du village passent et s'arrêtent, les voisins viennent nous tenir compagnie. On cause et toujours du même sujet : la guerre! Peut-on penser à autre chose! Chacun se sent oppressé et essaie pourtant de réagir en parlant avec optimisme. Un homme et une femme passent, connus de beaucoup, sauf de moi. « Tiens, dit quelqu'un, M. et Mme X..., de T*** (Je ne me souviens plus du nom.) T***! cette idée implique dans mon esprit les mots bombardement et envahissement. Je les interroge et sans se faire prier, ils parlent : « Ils sont venus à Z*** avec un laisser passer, afin de faire quelques provisions d'épicerie. Ils subissent la présence des Allemands, des réquisitions et doivent obéir à des ordres, mais jusqu'ici ils ne sont pas trop malheureux. » Avidement je leur demande des détails sur le bombardement, il me semble que l'on doit éprouver une véritable frayeur, surtout en pleine nuit, et je le leur dis. Juste à ce moment un coup de canon nous fait tressaillir et j'entends venir un sifflement de très loin. D'un bond, je suis debout, je pousse ma belle-mère vers la porte d'entrée, car

je vois qu'elle n'a pas compris : l'obus qui part nous est destiné. Je supplie tout le monde de rentrer. Nous n'avons pas de cave et il y en a très peu dans le village, à cause d'une nappe d'eau qui se trouve à peu de profondeur; ce que nous appelons cave est un cellier situé dans le milieu de la maison, il y fait noir, assez frais, et on a l'illusion d'y être à l'abri. Nous y entrons vivement; à ce moment l'obus arrivé au bout de sa course, éclate et fait entendre un bruit épouvantable, puis il y a un silence de mort; je respire et je regarde autour de moi. J'aperçois alors le couple de T*** qui seul nous a suivis avec la nièce qui les accompagnait. Pauvres gens! ils trouvent encore la force de badiner et de rire sur leur malchance d'être venus un pareil jour! mais les autres? Ils ont dû se sauver afin de rejoindre leur famille. Ma belle-mère et M. X... veulent voir où l'obus est tombé et ils jettent un coup d'œil dans la rue. La sortie des vêpres se fait à ce moment. Oh! les imprudents! La rue est remplie de femmes, d'enfants et de quelques hommes, tous l'air affolé. C'est une course échevelée : ils cherchent pour la plupart à regagner leur maison et ne font pas attention aux appels qu'on leur jette. Le deuxième obus arrive. Nous rentrons de nouveau, le sifflement sinistre s'arrête brusquement, c'est fini! Un nouveau soupir de soulagement s'échappe de nos poitrines. On parle, chacun est heureux d'entendre le son de sa voix; mais vite on se tait pour écouter le troisième qui s'annonce. Et toutes les trois minutes, très régulièrement, il en arrive un et l'angoisse recommence. Mais que c'est long. Voilà plus d'une heure qu' « ils » s'amusent ainsi. Vont-ils donc continuer jusqu'au soir ou jusqu'à l'écroulement de toutes les maisons? Une chose m'étonne, c'est que la mairie qui est assez haute et tout près de l'église n'ait encore rien reçu.

Il nous semble qu'ils doivent certainement viser la tour. Oui, en effet, ils la visaient et à notre grande joie ils ne l'ont pas atteinte. Notre demeure a été moins favorisée. J'entends encore la détonation formidable quand l'obus s'est abattu au-dessus de nous. Un bruit sourd et particulier qui me fait crier : « Oh ! c'est dans la maison ! » Mes compagnons sont de mon avis; mais il vaut mieux ne pas bouger et attendre. Mon chien Capi et une jolie chatte grise m'ont suivie à la cave dès la première détonation. Tous deux, serrés bien près de moi, tremblent à faire pitié.

Capi est un « fox terrier » qui adorait nos écoliers. C'était le chien le plus dévoué, le plus caressant, mais le plus batailleur qu'on puisse trouver. Je ne peux donc pas dire qu'il soit poltron, au contraire, et cependant il avait une peur folle des coups secs ! Un pétard le faisait rentrer piteusement à la maison, un coup de fusil lui donnait des ailes et il détalait à toutes jambes. Un obus !... on devine sa terreur et ce qu'il devait souffrir, le malheureux chien. Entre les coups, les habitants sortent et cherchent à connaître, d'après la fumée, l'endroit de la chute précédente. On entend des exclamations, puis un silence. Vers cinq heures et demie, les exclamations deviennent brusquement des cris et des appels. Allumé par un obus incendiaire, le feu a pris dans la maison du percepteur. La peur du feu domine celle du bombardement. On s'occupe de l'éteindre. Plusieurs hommes viennent chercher la pompe à incendie, logée près de notre cellier. Le bombardement cesse heureusement, les Allemands se sont sans doute promis de clôturer par un incendie. Ils ont réussi et sont satisfaits. Tout le monde travaille activement à préserver les maisons voisines, car celle du percepteur est perdue. Ce nouveau danger écarté, on pense à soi, on regarde le

village : c'est navrant! partout des ruines, des éboulements, des vitres brisées. Les détails arrivent de tous côtés, des figures pâles et défaites se pressent autour de ceux qui viennent de plus loin. Les traits se contractent encore davantage quand on apprend qu'il y a deux victimes et comment elles sont mortes ; plusieurs obus sont tombés dans la rue et c'est le premier, à 500 mètres de chez moi, qui a tué Mme B..., une femme d'une soixantaine d'années et M. T..., un homme plus âgé encore. La pauvre femme a eu la tête décalottée et, détail infiniment pénible, la cervelle projetée à terre est mangée par les poules. Une mort plus lente et plus cruelle était réservée à M. T... : une de ses jambes est projetée sur un toit! Les voisins ont bien entendu crier et appeler au secours, pendant un certain temps, puis des gémissements de plus en plus faibles; mais ils ne pouvaient distinguer d'où venaient ces appels et n'osaient pas s'aventurer dehors pour chercher.

Attristée par tous ces détails, je rentre chez moi et seulement alors je songe à constater nos propres dégâts. L'obus est tombé sur le faîte du toit. Le grenier et une de mes chambres à coucher du 1er étage sont dans un bel état! Je me console en constatant qu'une pièce seulement est atteinte et qu'il nous en reste d'autres. Je ne me plains pas de mon sort, si l'obus n'était pas arrivé de biais, certainement l'étage se serait effondré au-dessus de nous et nous étions ensevelis ou tués. Nous avons donc de la chance! Pauvre chambre que je m'étais plu à orner et à soigner! on y voit de tout : pierres, plâtre, fragments de fonte, balles tordues, bois haché, linge déchiqueté, et au-dessus... le ciel d'un beau bleu! Un vase en verre, posé sur la cheminée, n'a pas été atteint, alors qu'un trou

énorme se trouve à trente centimètres au-dessus de cette cheminée! Une commode remplie de vêtements est complètement détruite à l'intérieur et l'extérieur est intact et simplement poussiéreux. Je m'attarde à regarder tout cela curieusement; je devais voir d'autres bouleversements plus affreux chez les autres habitants, mais le lendemain seulement, car aujourd'hui il n'y faut pas songer. Je suis tirée de mon examen par une autre alerte : on annonce les uhlans!

Un petit frisson me parcourt; mais vite, je descends. La terreur règne dans le village, les enfants sont rentrés, beaucoup de parents regardent derrière leurs rideaux; mais les Allemands ne l'entendent pas ainsi; ils sont prudents ces braves! L'ordre est lancé et court d'un bout du village à l'autre : « portes et fenêtres ouvertes! » Oh! personne n'a l'intention de les tuer, l'envie...? peut-être bien! mais nous nous sommes tous promis de ne pas commettre une imprudence qui pour un résultat minime amènerait la perte de tous les habitants. Les uhlans avancent avec précaution, par petits groupes, ils ne vont pas vite et jettent à droite et à gauche des coups d'œil inquiets, ils ne sont pas hardis. Leur coiffure, sorte de toque monumentale qui leur entre jusqu'aux yeux, et leur lance leur donnent un air sauvage et barbare.

Sans descendre de leurs chevaux, certains s'approchent des maisons, ils cherchent la mairie. Je les vois s'avancer, bientôt ils sont devant moi. Je me doutais de cette visite et je l'attendais. Nous sommes seules, ma belle-mère et moi dans cette immense maison. Il y a bien encore des hommes dans le village; mais ils se sont hâtés d'aller rassurer leur propre famille et cela se comprend. Je suis décidée à avoir l'air brave quoi qu'il arrive. Dès qu'ils ne sont plus très loin de

la maison, je descends et je les attends sur le pas de la porte. Quelles ont été mes pensées pendant qu'ils franchissaient l'espace qui nous sépare, je ne pourrais le dire, mes regards ne les quittaient pas. D'un bout à l'autre de la rue, on entend leur voix rauque et dure; les voilà devant moi. Je suis appuyée à l'encadrement de la porte et près de cet encadrement, le touchant même, il y a une boîte aux lettres. Après m'avoir dévisagée d'un air hostile, en mauvais français l'un me dit : « mairie, ici? — oui — et ça? en me montrant la boîte aux lettres ». A peine ma réponse est-elle faite que de toutes ses forces, il envoie un coup de lance dans la boîte; mais le coup mal dirigé passe à un centimètre de mon bras. Je me sens pâlir et instinctivement, je fais un saut de côté, mais sans rien dire, et lui, enchanté, fait entendre un vilain rire. Il frappe de nouveau et ma belle-mère qui a peur pour moi me rejoint; bientôt la porte saute sous les coups répétés, il s'approche alors et saisit quelques lettres que des gens irréfléchis ont jetées après la mobilisation; personne n'a eu l'idée de s'assurer que la boîte est bien vide, c'est regrettable! Cela fait, ils descendent de cheval et pénètrent à plusieurs dans la maison. Deux me font signe de les précéder partout. Je le fais. Minutieusement, ils inspectent les coins, le dessous des meubles, les armoires, les tiroirs et même l'intérieur des casseroles fermées, les rideaux qui ferment des pendoirs leur inspirent surtout de la crainte. Du bout de leur lance, ils les écartent ou me chargent de le faire, c'est presque risible. La perquisition continue ainsi dans plusieurs pièces. Dans ma chambre à coucher, ils trouvent Capi que j'ai enfermé là. Le brave chien adore les soldats français et leur uniforme le rend aimable et joyeux; il prend les uhlans pour des malfaiteurs et furieusement se

jette sur eux : un coup de lance auquel il échappe heureusement le fait rentrer sous mon lit. Et désormais, c'est fini, il les a pris en grippe et ne leur pardonnera jamais cette brutalité. Il sera comme nous, calme et résigné; mais ils auront beau lui faire des caresses, il ne les leur rendra pas.

La maison est trop grande, ils se lassent de visiter les appartements, du reste ils ne se sentent pas en sûreté et ont l'air pressé. Donc vite à la mairie pour terminer. Je les précède encore là-haut. Oh! leurs cris de joie en entrant dans cette jolie salle, décorée en vue du 16 août. Spacieuse et coquette, bien éclairée, les murs sont garnis de tableaux qui représentent des batailles, des souvenirs de la guerre de 1870, il y a aussi des scènes allégoriques, puis les portraits de nos grands généraux, quelques photographies de gouvernants, citoyens d'honneur de Z*** et enfin, sur tout un mur, les portraits des Présidents qui entourent un buste de la République. Ce dernier est appuyé au mur sur un faisceau de drapeaux. On comprend sans peine l'immense joie qui les envahit. Quelle belle prise! quel beau butin! leurs yeux brillent de convoitise et embrassent tout avidement; mais je les vois indécis, il y en a trop! comment emporter tout cela? Notre Président actuel, M. Poincaré, a été aperçu à part, c'est complet! ils lui lancent un regard de triomphe. Ils le tiennent déjà en effigie en attendant qu'ils le prennent réellement, car avec Paris, c'était une de leurs ambitions.

Ils se décident à faire leur choix : d'un bond, l'un des deux s'élance pour saisir les drapeaux ; mais le mouvement a été si brutal que le buste se détache de son socle et l'Allemand craint pour sa figure. Avec un juron il le repousse. Les deux uhlans se retournent alors vers moi et

me réclament durement les carabines scolaires. En effet, il y en a deux. Je me suis bien gardée de les cacher ; si près de la frontière, ils n'ignorent rien du village et je supposais bien qu'ils me les demanderaient. Sans faire aucune difficulté, je vais à l'endroit où je les ai déposées. Elles n'y sont plus ! (Le maire croyant bien faire les avait placées dans un autre endroit.) Ils me suivent et je vois leurs traits se durcir ; pourtant, je ne me trouble pas, je leur fais comprendre qu'il faut chercher encore. Je parcours toutes les pièces, tous les lieux où je suppose trouver les armes, ils me suivent de plus en plus méfiants et leur impatience grandit avec l'insuccès de mes recherches. A la fin, je commence à perdre tout espoir et je m'arrête pour réfléchir ; mais je me retourne paralysée, un uhlan m'a saisie par le bras, la figure rageuse et impitoyable. Je devine mon sort et je suis glacée, le froid d'un canon de fusil qu'il appuie sur ma poitrine perce vite le corsage de mousseline que je porte. Je frissonne et je me sens pâlir. Ma belle-mère affolée laisse les autres en bas et accourt, elle est repoussée durement. Une dernière sommation arrive à mes oreilles, il me semble que mon cœur ne bat plus. Pourtant je veux lutter jusqu'au bout et je fais un grand effort de mémoire pour me rappeler où j'ai bien pu mettre mes carabines. Une sorte d'inspiration inconsciente me fait agir. Je me mets à rire nerveusement et je dis : « venez » ! Le canon se retire ; mais je le sens encore, la place reste froide et je marche, eux me suivent ; mais où vais-je ?

Je suis arrivée sans le savoir devant la porte du grenier qui est à deux pas. J'ai un sursaut d'étonnement. C'est fou ce que je fais. Là moins qu'ailleurs je peux trouver les carabines. Pourquoi aller chercher la mort là-haut plutôt

qu'en bas. Je me suis ressaisie et je ne cherche plus à avancer ; qu'ils fassent de moi ce que bon leur semble ; mais trop tard : ils veulent voir et me forcent à marcher et à gravir l'escalier. A chaque marche, je me répète désespérément : « mais où sont-elles? je vais au grenier et elles n'y sont pas ! » Je suis en haut et je n'ai plus la force de chercher et j'attends, je ne regarde rien, pas même les deux Allemands que je sens à côté de moi. Tout à coup, je tressaille, les uhlans ont bondi avec des cris de joie et je demeure stupéfaite, ahurie ! car je les entends lancer un triomphant : « ah ! carabines ! » Je suis tellement saisie que je ne trouve pas une parole : ce qu'ils montrent dans un coin sombre, ce sont des fusils ! oui, plusieurs fusils Gras, les uns en fer, d'autres en bois. Ces vieilles ferrailles vont me sauver la vie.

Des appels partent de la rue; précipitamment les deux soldats abandonnent les fusils qu'ils ont à peine vus et descendent. Toujours médusée, je les regarde. Comment reproduire tant d'impressions? c'est presque impossible, on vit avec tant d'intensité dans des moments pareils ! Pourtant mon cœur se dégonfle, je me sens sauvée ; mais tout de suite, je reviens à la réalité. Où sont-ils allés ? et ma belle-mère qui est seule en bas ! Vite, je veux les suivre et je mets le pied sur le premier escalier. Je me sens alors si faible, j'ai les jambes si douloureuses que je chancelle. Si je m'asseyais un instant? mais non, ce n'est pas le moment; l'inquiétude me rend des forces et j'arrive à descendre ; chaque pas me coûte, mais, chose étrange, il n'y a plus que le physique qui faiblit chez moi, le moral est devenu plus ferme, je suis vaccinée contre la peur. J'ai même envie de rire quand j'arrive près d'eux, en pensant qu'ils se sont trompés si grossièrement. Désormais, j'accep-

terai tout ce qui m'arrivera avec la ferme conviction que je m'en tirerai.

. . . . . .

Le dimanche 23 août, dès le matin, on annonce l'arrivée et le passage des troupes allemandes. On a soin de nous faire savoir qu'elles sont destinées à prendre Verdun. Ce sera très vite fait! Jusque-là nous n'avons pas vu de régiments. A cette nouvelle, une inquiétude nous saisit, non pas à l'idée de la prise future de Verdun, car nous savons la ville bien défendue; mais nous supposons l'armée française toute proche; nous pensons que le choc va avoir lieu sous nos yeux et nous avons peur d'assister à cette tuerie. Dans notre angoisse nous trouvons le temps long. C'est encore un dimanche. Va-t-il être aussi terrible que le précédent? Vers trois heures on aperçoit les premiers, puis les régiments commencent à affluer, comme ils le font depuis plusieurs heures dans les autres villages. Des habitants ont aperçu au loin leur masse grouillante. Oh! comme mon cœur bat quand ils commencent à défiler. Je vois passer devant moi des hommes, des fusils, des canons qui vont servir à tuer nos compatriotes, mon mari peut-être, et je suis là impuissante! Oh! que c'est dur! Par fierté je cache mon émotion, je refoule vivement les larmes qui mouillent mes yeux. Ma belle-mère et moi, assises sur un banc devant la porte, les regardons d'un air indifférent et impassible en apparence. L'ordre nous vient de mettre des seaux d'eau fraîche sur leur passage. Il faut obéir! c'est le comble! donner à boire, c'est redonner des forces à ces hommes qui partent le cœur gai, qui chantent parce qu'ils marchent à la conquête de notre France, parce qu'ils vont détruire et piller, tuer enfin!

La colère, la révolte grondent en moi; mais je me suis

promis d'être calme, je l'ai promis à mon mari et j'apporte de l'eau. Les canons, les compagnies défilent sans interruption. Je garde et je garderai toujours la vision très nette de ces flots gris qui s'avancent sans interruption; nos yeux n'ont vu que cela pendant des heures. Malgré le vacarme, nous entendons des troupiers lancer des quolibets, des plaisanteries grossières, voire même des galanteries, aussi lourdes qu'eux! Nous affectons de ne pas les entendre, cependant à un certain moment la patience m'échappe. Un petit soldat français, un soldat de bois, s'élève devant moi, au-dessus de la colonne, il sert de polichinelle à quatre ou cinq boches juchés sur une voiture. Avec de gros rires, ils me crient en faisant sonner longuement l's : « Paris! Paris! » J'apportais un seau d'eau, je le pose vivement, je relève la tête et je leur lance rageusement : « ou nous à Berlin! » Ils ne se fâchent pas, et leurs rires redoublent ainsi que les gestes stupides qu'ils font faire au soldat de bois. Ma colère tombe vite, une tristesse me prend. C'est qu'ils ont l'air d'avoir confiance, ma bravade les a amusés : j'aurais préféré les voir furieux. Est-ce donc vrai ce qu'ils nous racontent? que rien ne leur résiste et que nous reculons partout dès qu'ils se montrent? Oh! savoir quelque chose, apprendre leur défaite, les voir repasser ici, les soldats français à leur poursuite! La vision glorieuse dissipe le nuage, il n'en faut pas plus pour chasser ma mélancolie. Je continue à regarder; mentalement je dis, comme je devais le faire plus tard de vive voix : « Non, vous n'aurez pas Verdun, jamais vous n'aurez Paris. »

Un groupe d'éclopés, voyant le drapeau de l'ambulance, entre à la maison; les uns réclament du café, les autres des bains de pied. Oh! ces derniers, ils veulent tous prendre leur bain en même temps et les ustensiles man-

quent. J'ai mille peines à leur soustraire une grande marmite qui me sert journellement. Ils ne sont pas gais ceux-là et leurs pieds sont en piteux état. La nuit tombe et les troupes continuent à défiler; un soldat français blessé, passe sur une voiture. Un élan irrésistible me pousse vers lui; mais la voiture ne s'arrête pas. A ma réclamation d'infirmière on oppose un refus catégorique et dédaigneux. Le blessé me voit et son regard par instant a une lueur d'espérance. Une nouvelle révolte gronde en moi. Comment! je soigne les Allemands et on ne me laissera rien faire pour un Français? Des pensées mauvaises m'assaillent, je songe à ne plus soigner un seul ennemi; mais si je m'étais interrogée sérieusement, j'aurais vu qu'il ne m'aurait jamais été possible de voir un blessé sans le secourir. Je suis Française, c'est tout dire! Que de leçons nous autres Français des pays envahis et Français prisonniers nous leur aurons données. Nous les avons vus souvent nous admirer et ne pas arriver à comprendre notre mentalité!

Mais que vont-ils faire du blessé? mes regards suivent la voiture qui se dirige vers l'intérieur du village, puis qui s'arrête devant la pharmacie. On le descend; une foule d'Allemands, curieux de voir leur premier prisonnier, l'entoure. J'y cours; mais bien entendu, on refuse de me laisser approcher; malgré tout, j'y réussis et je peux enfin lui parler. Il est assis sur les marches de l'escalier, infiniment triste et déprimé devant tous ces regards ennemis. Plusieurs femmes du village sont présentes aussi; elles ont soigné les Allemands avec moi et elles espèrent qu'on va leur abandonner le prisonnier; elles essuient le même refus.

Le malheureux souffre; son bras cassé, à peine soutenu, lui cause de violentes douleurs et lui donne la fièvre. Son

regard devient plus tranquille en nous apercevant et je lis dans ses yeux le grand désir de rester avec nous. Je veux y arriver. A quelques pas j'aperçois un officier, qui, du haut de son cheval, regarde le tableau que nous formons; son sourire railleur m'aiguillonne; je vais à lui, et nettement, je lui demande le prisonnier, Hautain, il refuse sèchement, puis il enveloppe notre petit soldat d'un air si méprisant que machinalement je me retourne pour regarder le blessé. Je vois alors des larmes qui roulent sur ses joues; son chagrin est si profond qu'il me remue et que j'éprouve une indicible horreur pour tous les êtres qui nous regardent. Leur mépris devient de plus en plus apparent, mais le blessé n'en a pas conscience; il est replié sur sa douleur et le reste n'existe plus pour lui. Mes yeux rencontrent ceux de l'officier qui, lentement, me dit en très bon français, accentuant son air dédaigneux : « Les soldats allemands ont plus de courage : ils ne pleurent pas pour une blessure. » C'était bien ce que j'avais deviné et quelques minutes avant j'avais soufflé au blessé : « Faites votre possible pour être plus digne. » J'allais répondre, mais le blessé me parle doucement : « On m'a pris la photographie de mon petit garçon, je n'ai plus que lui... et des lettres qui me sont chères..., l'argent, je le leur donne, mais mon petit, mes lettres! oh! » et un sanglot le secoue violemment. Alors je relève la tête et je lance à l'officier : « Rendez-lui ce qu'on lui a volé et vous le verrez aussi courageux que vos soldats. » Je suis en colère et j'ai donné au mot « volé » toute l'expression voulue. Le mot porte, le visage de l'officier a quitté son air gouailleur; je sens l'Allemand humilié; c'est ce que je voulais. Immédiatement, il s'informe et donne des ordres. Avait-il voulu donner à ses troupes le spectacle d'un prisonnier? Agit-il ensuite par humanité?...

Enfin! le blessé est conduit à l'ambulance. Quel regard reconnaissant et heureux quand on lui rapporte lettres et photographies et peut-être bien son argent. Le voilà couché; il se trouve bien; son mal s'endort et il décharge son cœur trop lourd en nous parlant de sa vie, de sa famille. Qu'il est content de se plaindre et d'être consolé! Je l'interroge ardemment sur ce qui se passe à la frontière. Hélas! il sait peu de choses, mais ce qu'il nous raconte n'est pas gai...

. . . . . .

II. — Scène d'hôpital.

A la fin d'octobre, ou au début de novembre (au bout de deux ans, je ne puis préciser) nous avons un triste spectacle, l'évacuation de D*** et de A*** je crois. Oh! dans quel état nous arrivent ces malheureux. Il y a de quoi pleurer en les voyant. Certains ont été blessés depuis plus de quinze jours après avoir été enfermés dans l'église du village, sous le tir des canons français. On leur a refusé des soins, même à prix d'or. Et ils sont nombreux, une trentaine sont atteints, plus ou moins. La gangrène a fait d'horribles ravages et dans certaines plaies, les vers grouillent! Je n'avais encore rien vu d'aussi épouvantable. On les met provisoirement à l'hospice. Le major allemand me dit : « Faites pour eux tout ce que vous pourrez. » Que puis-je? faire une quête de linge, de vivres, d'argent. Immédiatement je me mets à l'œuvre et de suite, je suis aidée par mes petites élèves, Mme N... et quelques autres. Les habitants donnent, du vieux, du neuf, nos petites voitures sont vite pleines. La récolte et la distribution terminées, tous sont heureux. On emmène en Allemagne ceux qui ne sont que légèrement blessés, les autres sont trans-

portés dans les ambulances du village, les femmes dans la maison B..., à deux pas de la mairie, et, chez moi, un homme qui ne tarde pas à succomber. Trois femmes sont dans la même pièce : l'une a les deux jambes grièvement atteintes ; elle est sur le point d'accoucher et le tétanos survient. Peindre sa douleur morale et physique n'est pas possible. Une autre a le dos labouré et la troisième, une jeune fille, est touchée à la jambe. Celle-ci est restée plus longtemps ; elle a été soignée dans la salle d'opération avec beaucoup de douceur. Des infirmières allemandes pansent ces malheureuses ; je peux les visiter et m'occuper d'elles. C'est ainsi que le médecin-chef voyant la pauvre femme enceinte perdue, me propose de lui faire l'opération césarienne afin de sauver l'enfant. Elle s'y refuse : toute sa famille a été tuée et elle ne veut pas que son bébé reste orphelin. Elle meurt lentement après avoir accouché cependant et elle a la satisfaction de voir succomber son petit garçon avant elle. Tous ces souvenirs me remuent profondément. J'ai souvent approché des mourants, mais certainement l'agonie la plus terrible est celle causée par le tétanos. Nuit et jour j'entends des râles. Certains ne peuvent mourir. Quels spectacles de douleurs ma maison aura vus ! Jamais je ne pourrai oublier.

. . . . . .

III. — L'Exil.

12 décembre ! Je suis levée de bonne heure : mon ménage à faire, la chambre d'un médecin qui s'en va à ranger, car un autre le remplace. Ce dernier arrive à neuf heures. C'est un professeur de radiographie. Parmi les médecins de Z***, il y avait bien des spécialistes, sauf celui-là que

le médecin-chef désire depuis longtemps. Bien des fois je descends l'étage et au bout d'un moment je remarque un soldat qui me suit pas à pas, tout en fumant sa cigarette, l'air détaché. Pourtant je n'y prête guère attention : je suis habituée à tant d'allées et de venues. Mais une heure plus tard, le trouvant toujours sur mes pas, je suis intriguée et je le questionne ; il ne me répond pas et je le prends pour un idiot. Un infirmier émet l'idée qu'il doit attendre un médecin ou un officier monté dans la salle d'opération. Je rentre à la cuisine où ma belle-mère cause avec une voisine. Leurs figures sont bouleversées : depuis le matin le presbytère est cerné, des sentinelles montent la garde et l'abbé ne peut plus sortir. « Pauvre abbé, il est perdu ! » : voilà ce que je pense sans songer à moi. Je suis bien peinée du sort qui l'attend, car depuis cinq mois il a subi les mêmes épreuves que nous et le dénouement s'annonce pour lui. C'est l'heure du déjeuner, mais je n'ai pas faim et je mange du bout des dents. Le sort de l'abbé me préoccupe et il me semble voir les sentinelles qui vont et viennent devant sa porte. Tiens, mais... le soldat qui ne me quitte pas... C'est un trait de lumière ! J'ai aussi ma sentinelle ! je le dis à ma belle-mère qui en reste interdite ; je n'ai plus faim et je veux savoir. Comment? Je n'ai pas encore vu le médecin-chef qui chaque jour devenait plus sombre et plus triste. Une idée ! je vais sortir, feindre une commission au dehors ! Si ce soldat me garde, il me suivra. Je descends dans la rue d'un air indifférent, j'entre chez ma voisine et, par la porte vitrée, je vois le soldat qui m'a suivie et fait les cent pas ! Je suis fixée. Mieux ! en rentrant chez moi, je vois une autre sentinelle sans armes. Je préviens ma belle-mère qui est sur le point de pleurer ; mais je ne lui en laisse pas le temps. Je prends

des dispositions pour le cas où on nous séparerait. Elle a beau se promettre de ne pas me quitter, elle ne pourra rien contre la volonté des Boches. Je partage avec elle ce qui nous reste d'argent, je mets dans ma poche quelques papiers importants, des photographies et de nouveau, j'attends. Pas longtemps, car ma sortie a donné l'éveil et bientôt deux gendarmes se présentent et nous invitent toutes deux à nous rendre à la Kommandantur. L'un d'eux nous prévient : « Mettez un manteau chaud et des souliers, car vous irez loin, mais surtout dépêchez-vous ! » En un tour de main, c'est fait. J'ajoute une fourrure, un manchon, un chapeau; ma belle-mère en fait autant. J'ai tout mon sang-froid. Je ferme mes portes, emportant les clefs; du reste le gendarme m'approuve à cause de la perquisition qui suivra sans doute ! D'un coup d'œil, j'embrasse tous les souvenirs qui me sont chers, les meubles que j'aime, les nombreux petits travaux faits par mon mari ou par moi, en un mot, le fruit de sept années de travail, d'économies ! Je ferme les yeux pour chasser l'émotion qui monte et nous sortons la tête haute...

Tous les infirmiers sont dehors pour nous regarder, mais aucun ne songe à nous narguer. Le village est averti, car l'abbé et le fils L... sont déjà arrêtés et emprisonnés. Les habitants effrayés sortent sur notre passage et nous font des gestes d'adieu, certains ajoutent : « notre tour viendra », comme je l'avais dit aux malheureux de D*** ! Mon pauvre Capi comprend sans doute notre malheur. Lui qui était fou de joie quand il nous voyait mettre un chapeau, signe d'une promenade, il est resté rêveur dans la chambre, nous a suivies sans un cri et nous regarde d'un air inquiet. Mme B... qui est sur le seuil de sa porte, nous adresse un encouragement, puis nous dit : « Votre chien,

où va-t-il aller? Donnez-le moi, j'en aurai soin. » J'accepte avec plaisir, elle le saisit par surprise et nous détournons les yeux. Nous rencontrons l'abbé et M. L... qu'on dirige vers la gare et nous entrons à la Kommandantur. Les gendarmes nous font passer les premières. Un aide de camp voyant des dames bien habillées nous demande, obséquieux : « Vous désirez, Mesdames? » Mais en entendant mon nom, il change de ton et hautain, revêche : « Seriez-vous les dames X...? » Sur notre signe affirmatif, son air allemand s'accentue : « A la gare et vite! » avec un geste brutal. Avant de sortir, je lui dis posément : « Je désire remettre mes clefs au médecin-chef et lui faire mes adieux. » Hypocritement, il répond : « C'est possible, mais c'est à moi qu'il faut remettre les clefs. » Je m'exécute et nous repartons. Quand il s'agit d'entrer chez le docteur, bien entendu, la sentinelle qui a des ordres nous refuse l'entrée. Je n'en suis pas étonnée.

La route est boueuse, il pleut très fort et nous avons de la peine à avancer; nous apercevons des femmes, des enfants qui pleurent derrière les vitres. Nous voilà à la gare. L'abbé et M. L... sont sur le quai. Nous causons d'un air indifférent, sans prêter la moindre attention à toutes les têtes de Boches qui nous regardent curieusement. S'ils s'attendaient à des crises de larmes ou de découragement de notre part, ils sont déçus, car nous partons tous quatre, le sourire aux lèvres et je puis ajouter que jusqu'à la fin de ma captivité, je n'ai jamais cessé de narguer l'Allemand. Je me suis promis de ne pas verser une larme et j'ai tenu parole.

. . . . . .

Le Congrès de Milan.

École et Guerre (30 oct.-2 nov. 1916).

M. Pio Foa, sénateur, président de l'Union italienne de l'éducation populaire et M. Angelo Merlini, secrétaire, à la séance de clôture de la Conférence dite d'Entente éducatrice entre alliés, organisée à la Sorbonne par la Ligue française de l'Enseignement, avaient, le 21 mai 1916, donné rendez-vous à Milan, pour la fin d'octobre, aux volontaires et aux professionnels de l'instruction qui, en France, s'efforcent de donner à l'école son cendemain.

Une délégation officielle dont j'ai eu l'honneur de faire partie avec MM. Quénioux, inspecteur général de l'enseignement du dessin, et M. Maurice Roger, inspecteur d'académie, s'est rendue à l'appel de l'Union italienne et des autorités scolaires, et a représenté à Milan le ministère de l'Instruction publique. D'autres amis de l'école populaire n'ont pas hésité à supporter les tracas et inconvénients qu'entraîne un déplacement à l'étranger, même en pays allié, en temps de guerre, car et à raison, la frontière, déjà gardée par les neiges, est défendue par d'irritants, mais nécessaires obstacles que dressent à l'envi, l'armée, la police, la douane. La petite phalange qui, pour lraterniser avec des convaincus et des passionnés, épris du même idéal qu'elle, a bravé fatigue, froid, pluie, vent, interrogatoires, palabres, stations à la questure, aux consulats, comprenait Mme Mauger, secrétaire générale de la Fédération des Amicales d'instituteurs, MM. Mauger, député, A. Dessoye, député, président de la Ligue de l'enseignement, Léon Robelin, secrétaire général, Ripault, attaché au cabinet de M. Painlevé, Pascal, président de l'Amicale des Hautes-Alpes, A. Foignet,

accrédité par les éditeurs français, car le congrès se doublait d'une exposition scolaire. M. Luchaire, directeur des Instituts de Florence et de Milan s'était joint aux délégués.

I

Dans la Ville Bleue.

C'est, le soir, que, sous une nappe de pluie, la délégation française est arrivée à Milan et elle y a vu tout d'abord ce qu'on ne peut pas ne pas y voir : les ténèbres dont s'enveloppe la ville qui prend d'utiles précautions pour éviter le retour d'un bombardement aérien par les Taubes. Milan, quand le soleil disparaît à l'horizon, est plongé dans une obscurité lourde que seules trouent quelques lueurs échappées à des réverbères dont les vitres sont revêtues d'une couleur bleuâtre et qui sont censées indiquer le croisement des rues. Milan, d'ordinaire si brillant, est, la nuit, la ville bleue sombre où des ombres se glissent comme au pays des limbes. L'éclat des lumières ne perd du reste pas tout à fait ses droits. Il se réfugie dans l'intérieur des cafés, des théâtres, des cinémas qui, volets clos, brillent de feux étincelants. D'ailleurs la vie extérieure, dès que le jour luit, redevient intense dans les rues de l'immense cité, toute vibrante et fiévreuse d'activité industrielle et commerciale. Certes les Musées sont fermés et il faut renoncer à la joie de contempler les chefs-d'œuvre des Mantégna et des Léonard. Mais sur la place du Dôme, le spectacle ne change pas que les voyageurs regardent avec un étonnement toujours renouvelé : c'est toujours le glissement sur rails des tramways traçant sans repos et sans trêve un cercle mouvant et bruyant, parmi la course effarée des passants.

II

Dans le Vieux-Couvent.

Bien loin du centre strident et trépidant s'est tenu le Congrès de l'éducation populaire. Le milieu où, par groupes, on se rendait, semblait fait à souhait pour le calme et le recueillement.

Le long d'un de ces canaux mélancoliques qui drainent le

eaux lentes de la plaine lombarde, derrière de grands murs, dans un ancien couvent acheté par elle, il y a quelques années, la Société d'instruction l'*Umanitaria* reçoit les hôtes, étrangers et nationaux, convoqués par l'*Union italienne de l'Éducation populaire*. Après avoir franchi un jardin où, à gauche, se dresse le buste du fondateur, Loria, qui a légué à l'œuvre 10 millions pour aider à la diffusion du savoir parmi les masses ouvrières, on accède au cloître d'ailleurs très modernisé où, naguère, sous les arceaux, en longues files, se déroulaient de pieuses processions.

La foi sociale, dans l'asile transformé et rajeuni, a fait des miracles, elle aussi, en se substituant à la foi religieuse. Les anciennes constructions ont été respectées, mais elles sont utilisées comme salles de classe pour le dessin, pour les cours professionnels des typographes, des brodeuses, des lingères. Des bâtiments nouveaux se sont élevés. Ici sont professées des leçons pour les ouvriers maçons, électriciens, etc. Là, est installée une consultation pour les accidents du travail, là, dans une Casa dei Bambini, — une maison d'enfants, — des tout petits sont groupés qu'on élève d'après la méthode Montessori. Toute une Université populaire, aux multiples sections nettement spécialisées, couvre un immense espace. Et en face de la partie réservée au travail scolaire un bâtiment sert à loger le personnel employé par l'*Umanitaria*.

A l'extrémité de l'immense quadrilatère qui contient écoles et institutions sociales, se dresse le Théâtre du peuple où sont donnés, régulièrement, cours, conférences, spectacles, et qui est l'emplacement réservé à l'originale exposition dédiée à l'École et à la Guerre. Là, s'étalent livres, cahiers, travaux d'élèves, et ceux de l'*Umanitaria* et ceux des écoles de Milan où l'on tente d'utiles expériences. Là, l'enseignement professionnel montre les progrès qu'il ne cesse de réaliser dans l'Italie du Nord, là, sur la scène comme au parterre, au vif des rouges tentures revêtant les boxes en planches, sont disposées des photographies initiant le public à la vie des écoles dans la partie reconquise du Trentin. Là sont affichés journaux, revues, tableaux muraux, spécimens, là, sont présentés avec art les livres édités par la librairie classique italienne.

Et la veille de l'ouverture, si vous pénétrez dans la grouillante *Foire aux échantillons*, vous découvrirez M. Maurice Roger, qui s'est fort ingénié et dépensé pour réunir, avant le départ de France, tous les éléments nécessaires au succès de la « Mostra », mettant en belle place, clouant et attachant des documents qui représentent les écoles professionnelles de mutilés. Il dispose aussi, sur un panneau bien en vue, des photographies relatives aux écoles de Reims pendant la guerre. Et devant elles, il verra demain la foule, émue et respectueuse, défiler silencieusement. De son côté M. Quénioux fixe au mur des dessins qui seront bientôt très remarqués et où s'affirme le goût des écolières et des écoliers français. Deux jours après, dans une conférence faite à des professeurs spéciaux et à des instituteurs, il expliquera les méthodes nouvelles qu'on emploie chez nous dans l'enseignement secondaire et primaire et il sera fort goûté et fort bien compris par une élite éprise d'art sincère. Et, au bas du « plateau », à gauche, le délégué du Cercle de la librairie, M. A. Foignet, déballe le matériel et les volumes enfermés dans des caisses, s'active à l'ouvrage, et réussit à grouper harmonieusement les envois des éditeurs français. Il est en pleine fièvre du vernissage. Tout sera prêt demain pour les visites officielles.

III

Le Congrès au Salon des Fresques.

Dans une vaste salle du couvent, — d'abord chapelle, puis réfectoire, — et que l'*Umanitaria* a dénommée Salon des fresques car les parois en sont couvertes de peintures représentant des motifs religieux, s'ouvre le Congrès de l'Éducation populaire, le dimanche 29 octobre, à dix heures du matin. La foule est si nombreuse que l'estrade, dès le premier jour, est envahie par une nuée d'assistants qui se tiendront debout, derrière le bureau, pendant des séances durant, en moyenne, trois heures.

Deux ministres sont présents, le ministre de l'Instruction publique, M. Ruffini, celui de la Justice, M. Scialoja, les sous-secrétaires d'État Canepa et Morpugo qui siègent à la présidence avec le comte Olgiati, le syndic Caldara, le sénateur Della Torre, président de l'*Umanitaria*, le professeur Osimo, secré-

taire général, le sénateur Foa, président du Congrès, MM. Corradini, conseiller d'État, ancien directeur de l'enseignement primaire, les directeurs de l'enseignement secondaire et primaire. Les délégués français sont présents ainsi que le syndic de Barcelone, M. Aimaud, et M. de Paeuw, inspecteur général délégué par le gouvernement belge. Assisteront aux débats dix sénateurs, trente-cinq députés, les représentants officiels de soixante cités importantes qui pour la plupart ont envoyé le Conseiller municipal, adjoint à l'Instruction publique, dont le rôle a une spéciale importance dans un pays où les grandes villes choisissent au concours le personnel enseignant primaire, afin d'exciter l'émulation entre les instituteurs et de s'assurer la collaboration d'une élite.

Vingt « maestri » exerçant dans les écoles qu'on vient d'ouvrir dans les « terre redente », assisteront aux délibérations. Toutes les ligues, unions corporatives d'éducateurs, toutes les sociétés d'instruction, de la Vénétie aux Pouilles, du Piémont à la Sicile, ont des délégués qui, dans les discussions, introduiront une intéressante diversité de notes originales correspondant à la variété des terroirs.

La séance inaugurale se déroule selon le rythme ordinaire.

On entend le discours du syndic, M. Caldara, qui salue les hôtes de Milan. M. Della Torre, chef d'une importante maison de banque, sénateur, président de l'*Umanitaria*, demande que l'école prépare les apprentis dont aura besoin dans la lutte industrielle, après la guerre, « l'Italia novella ».

« Les écoles du peuple, dit-il, doivent voisiner avec l'atelier, en suivre les progrès journaliers. »

M. Pio Foa, professeur d'anatomie à l'Université de Turin, sénateur, président du Congrès, prend ensuite la parole. Il réclame l'obligation de l'enseignement professionnel. Il cite l'exemple de la France qui s'achemine vers une organisation d'État pour l'éducation populaire. Il salue, en langue française, les délégués venus de Paris où on lui témoigna une sympathie affectueuse, au mois de mai dernier.

M. Ruffini, après avoir félicité les instituteurs italiens des services qu'ils ne cessent de rendre depuis l'intervention, fait l'éloge de l'enseignement professionnel, qui doit commander le

« Corso popolare » dont on va s'occuper dans le Congrès. Il annonce qu'il tirera parti des vœux émis à Milan pour le projet de loi que le gouvernement se propose de présenter au Parlement.

D'autres orateurs se succèdent à la tribune : MM. Adamo, secrétaire général pour les affaires civiles auprès du « Comando supremo », Dessoye, président de la Ligue française de l'Enseignement, qui prononce une éloquente allocution sur la fraternité latine, Édouard Petit, Mme Mauger qui apporte aux instituteurs le salut de la Fédération française des Amicales, M. de Paeuw, représentant de la Belgique.

Un accueil chaleureux est fait aux hôtes étrangers.

IV

Qu'est-ce que le Cours populaire?

L'après-midi, devant un très nombreux auditoire, sous l'aimable et spirituelle présidence de M. Pio Foa, assisté de M. Agnelli, professeur à l'Université de Bologne et député de Milan, de M. Friso, inspecteur central au ministère de l'Instruction publique, de M. Turati, député, du professeur Agostinoni, secrétaire, le programme du Congrès est abordé.

Quel en est précisément l'objet? Certes nombreux sont les rapports et communications. On en compte jusqu'à vingt-cinq. Mais au vrai tous les travaux préliminaires, toutes les interventions annoncées se rapportent à l'étude d'une unique question : la réforme du « Corso popolare ».

Par « Corso popolare » il ne faut pas entendre ce que l'on appelle : Cours populaire en France, cours d'adolescents et d'adultes. Le « Corso popolare » correspond à peu près au Cours moyen et en partie au Cours supérieur des Écoles primaires françaises, et les écolières et les écoliers qui le fréquentent ont de dix à douze ans.

Le Cours populaire qui date au moins théoriquement de la vieille loi Casati (1859) comporte une 5e et une 6e année d'études, — la quinta et la sesta, — dont on entendra fort parler dans le Congrès. Il est obligatoire pour les écoles sises dans les communes de plus de 4 000 habitants, ainsi que l'ont prescrit la loi rlando (1904) et surtout la loi Daneo-Credaro.

Le cours populaire s'est répandu dans environ 2 100 communes où les enfants ont la facilité d'aller en classe jusqu'à douze ans, comme le veut la loi. Mais la majorité des autres enfants, comment pourraient-ils fréquenter l'école jusqu'à douze ans, dans les milliers de communes rurales dépourvues du cours populaire? Et là où il existe, comment mettre d'accord la loi sur la protection de l'enfance, qui interdit l'entrée dans les ateliers avant quinze ans, quand à douze le cours populaire abandonne ses disciples?

En outre, le cours populaire qui est, malgré le désir du législateur, surtout un cours d'enseignement général, ne pourrait-il préparer à la vie ouvrière, ne devrait-il pas se transformer en une sorte d'initiation à l'instruction professionnelle?

Deux courants, nettement opposés, emportent dès le début l'assemblée. D'un côté, les instituteurs, les institutrices admettent malaisément l'adjonction d'enseignements spéciaux et pratiques, confiés à des professeurs étrangers à l'école. Ils redoutent des innovations dont l'âge des enfants ne s'accommoderait pas.

De l'autre, les éducateurs volontaires, les commerçants, les professeurs des grandes Universités, se prononcent en faveur d'une instruction élargie et utilitaire. Les « maestri » désirent rester les maîtres dans des classes dont ils ont la responsabilité, — et les novateurs, qui appartiennent surtout aux Sociétés d'Instruction populaire, se prononcent en faveur d'initiatives dans le sens nettement professionnel, qui orientent les études vers la vie économique et qui fassent du Corso popolare comme le vestibule de l'atelier. C'est entre ces deux tendances que se diviseront rapporteurs et orateurs.

La dispute d'école sera sérieuse, souvent même passionnée. Il n'en pouvait être autrement. Des intérêts, des amours-propres n'étaient-ils pas en jeu et forcément aux prises? Et l'humble et modeste réforme du « Corso popolare » ne faisait-elle pas surgir au moins en partie la question sociale? Le problème de l'école ne posait-il pas le problème de la main-d'œuvre enfantine, de l'assistance aux familles, de ce que l'on appelle au delà des Alpes le « patronato », c'est-à-dire la protection matérielle et morale des écolières et des écoliers?

Dès la première prise de contact entre les leaders des deux doctrines, la physionomie des séances, comme on dit en style parlementaire, sera plutôt agitée et mouvementée. Les attaques seront parfois acerbes contre la loi, mais les administrateurs qui en ont été les co-auteurs, la défendront avec énergie. Les chefs sembleront le plus souvent faire un compte rendu de mandat auquel les critiques ne seront pas épargnées.

Et il ne m'a pas semblé que leur autorité fût diminuée, parce que leurs intentions et leurs actes étaient soumis librement à la discussion publique. Même l'on sentait que l'échange d'explications faisait naître la confiance entre ouvriers de la même œuvre.

D'ailleurs dans ce pays monarchique, on a les mœurs qui devraient régner dans les pays de liberté. Je le remarque en Italie, comme j'avais fait en Belgique.

Sans doute il vaudrait mieux que le débat se déroulât sans bruit, sans tumulte. Mais l'on est au pays du soleil, — il est vrai qu'on ne s'en doutait guère en ces pluvieuses journées d'automne, et puis, comme le disait, avec une fine bonhomie, M. Pio Foa, tout en recommandant le calme : « l'excitation même des assistants est la preuve qu'en pleine guerre ils veulent et peuvent s'intéresser à l'école ».

V

Pour et contre l'Extension du Cours.

Le centre d'intérêt, comme on dit dans la pédagogie nouvelle, étant le « Corso popolare », les rapports et communications publiés avant le Congrès par la Revue : « la Cultura popolare[1] », sont groupés avec beaucoup de méthode autour de lui.

Et d'abord on étudiera le cours populaire tel qu'il est, tel qu'il doit être.

Le rapporteur sur la situation de l'école est M. Luigi Friso, inspecteur central au ministère de l'Instruction publique.

M. Franzini, directeur d'école normale, traite du « Corso popolare » comme école de culture générale. M. Vidari, professeur à l'Université royale de Turin, du cours populaire comme école de préparation à la vie ouvrière, MM. Andreoni et Piccoli, ingé-

1. 15-19 octobre, rue San Barnaba, 38, Milan.

nieurs, directeurs d'écoles industrielles, du cours populaire comme école professionnelle du premier degré.

L'Union nationale des instituteurs, par l'organe de ses vice-présidents, MM. Emmanuele et Magliano, fait connaître « il pensiero », la pensée des instituteurs sur la « Scuola popolare ». Le « debatter », pressant et serré qu'est M. Corradini, conseiller d'État, ancien directeur général de l'instruction primaire et populaire, défend la loi Daneo-Credaro dont il a été l'un des inspirateurs. Il s'attache à démontrer qu'elle a fait ses preuves, que l'école, comme le demandent les instituteurs, doit demeurer l'école, que le « Corso popolare » ne saurait utilement s'ouvrir à la préparation professionnelle.

La discussion devient animée, car les deux partis ont pris position. M. Fasolo se range, au nom de l'Union des Instituteurs milanais, à l'opinion exprimée en ordre du jour par l'Union des Instituteurs italiens. Le professeur Capodivacca, l'instituteur Dini argumentent avec véhémence, en faveur du Cours à caractère général. D'autres orateurs prononcent à propos de la « quinta » et de la « sesta » les mots de crise, de faillite. MM. Corradini et Friso protestent. M. Cancellieri, chef de cabinet du président du Conseil, directeur de l'Instruction primaire, jette dans la discussion des chiffres probants. De 1909 à 1915, dans 56 provinces, 1 840 classes (5e et 6e) ont été instituées.

Cinq autres orateurs se succèdent à la tribune, et la lutte devient chaude.

Et pourtant, après tant d'attaques et de contre-attaques, entre traditionalistes et réformateurs, il faudrait conclure sur la première partie du « thème » mis à l'ordre du jour.

On ne conclura pourtant pas, même après des joutes oratoires qui auront rempli trois longues séances. On confie à une commission composée de savants antagonistes le soin d'élaborer des conclusions subtilement balancées.

Mais il faut croire que dans la coulisse les opinions demeurent inébranlables et que la conciliation ne s'opère pas avec une rapide facilité, car force sera d'attendre jusqu'à la séance finale pour que l'accord soit fait entre les diplomates éducateurs, — qui auront d'ailleurs beaucoup de peine à faire accepter leurs réciproques concessions par l'Assemblée.

VI

Les Vœux et Conclusions.

Et le Congrès continue. Mais après l'orage, survient la « bonace ».

C'est devant un auditoire dont les convictions, pour être aussi sincères, sont plus apaisées, que les rapports sont présentés.

Des études spéciales, très documentées sont résumées : sur les écoles populaires rurales par M. Eugenio Faisia, sénateur, qu'appuie de sa haute autorité, M. Franchetti, sénateur ; — sur l'enseignement de l'hygiène, par le docteur Ragazzi ; — sur les écoles de métiers, par le professeur Galeazzi, directeur général de l'Institut des Rachitiques et du Comité des Mutilés ; sur les bases économiques de l'enseignement professionnel, par le professeur Buonocore, chef de cabinet du sous-secrétaire d'État à l'Instruction publique.

Un discours magistral, de belle tenue littéraire, est prononcé par M. Vittorio Fiorini, directeur général de l'instruction moyenne et normale, — c'est-à-dire de l'enseignement secondaire, — sur l'école professionnelle dans ses rapports avec l'école technique et le « Corso popolare ». Il traite d'une question qui est à l'ordre du jour en Italie comme en France : la réforme de l'enseignement moyen. Partisan de la culture générale, il se prononce contre la spécialisation prématurée.

Puis c'est le défilé des rapporteurs qui présentent comme une contre-partie du discours administratif et officiel. Les tenants de l'enseignement professionnel s'avancent en ordre serré. M. Cesare Saldini, président du comité de l'enseignement industriel et du Conseil permanent du travail, parle du « Corso popolare » dans ses rapports avec les exigences de l'industrie ; — MM. Vittoria Alpe, directeur de l'école supérieure d'agriculture de Milan et le professeur Massimo Samoggia, directeur de l'Office agricole de l'*Umanitaria*, traitent du « Corso popolare » adapté à l'agriculture ; — M. Edmondo Valdiserra, secrétaire général de la Chambre de commerce de Milan, explique par quels moyens le « Corso popolare » devrait s'adapter au commerce ; — M. Luigi Rossi, ancien commissaire

général de l'émigration, parle des connaissances que le « Corso popolare » doit inculquer au futur émigrant. Enfin, le docteur David Lévi Morenos, directeur du Navire Asile « Scylla » de Venise, énumère les notions qui devraient être inscrites au programme du « Corso popolare » pour qu'il s'ajustât aux besoins de la marine marchande.

J'ai assisté à l'exposé des rapports présentés par la série des spécialistes très distingués qui, avec une ardente conviction, réclamaient pour que le « Corso popolare » fît sa place et sa part à chaque branche, à chaque ramification de l'activité humaine. J'étais assis aux fauteuils de la Présidence, car l'on m'avait fait l'honneur de m'inviter à diriger les débats. Et tout en écoutant les orateurs, je me disais que le « Corso popolare » devait avoir une extraordinaire élasticité pour embrasser et pour étreindre tout le savoir de l'homme. Je me disais aussi que les étudiants à qui l'on devait enseigner tant de choses, avaient de dix à douze ans ! Je me le disais, mais je ne pouvais le dire.

Par bonheur, dans une salle voisine, les mandataires des deux écoles opposées délibéraient. Ils pesaient les termes des considérants et des vœux destinés à donner satisfaction à l'opinion moyenne.

M. Pio Foa, à la séance de clôture qui eut lieu le mercredi 1er novembre dans l'après-midi, donna lecture des conclusions.

A voir l'accueil qui leur fût fait par une partie de l'assemblée, on eût pu croire qu'elles seraient rejetées. Objections, protestations, contestations s'élevaient et sous une forme véhémente. Il semblait même que l'opposition allait se changer en obstruction.

Et pourtant le vote des articles et de l'ensemble recueillit la presque unanimité des suffrages.

Le document approuvé par le Congrès mettait d'accord partisans de la culture générale et de l'enseignement professionnel.

Que réclament en effet les conclusions ?

1° L'ouverture de cours complémentaires, cours du soir, cours des dimanches, partout où le « Corso popolare » ne peut s'ouvrir, c'est-à-dire dans les communes rurales, où, faute de cours de revision, les illettrés abondent.

2° La prolongation de la scolarité dans le « Corso popolare » *jusqu'à quatorze ans*, de façon à permettre l'introduction d'en-

seignements nouveaux, de disciplines pratiques préparant à la vie du travail.

3° Que le programme principal comporte le savoir nécessaire au futur citoyen, mais que les connaissances spéciales soient également obligatoires.

C'était au vrai, la victoire pour les deux camps, et aussi la victoire du bon sens. On ne demandait plus au « Corso popolare » ce qu'il ne pouvait enseigner, faute de temps, à ses disciples ce qu'ils ne pouvaient apprendre, faute de maturité intellectuelle et physique.

Et l'on s'élançait vers un progrès déjà réalisé en Suisse, en Allemagne, et qui s'imposera à la France.

Le vote acquis, les discours de clôture commencèrent. M. Pio Foa émit le vœu qu'un Congrès (bi-latin, franco-italien) fît suite à la manifestation de Milan. M. Turati, député, président de la Fédération des bibliothèques populaires, exprima l'espoir que le Parlement donnerait aux résolutions prises par les assistants les sanctions budgétaires qu'elles comportaient. M. Édouard Petit remercia le bureau du Congrès pour l'accueil fait à la délégation française et annonça, comme l'avait fait M. A. Dessoye, qu'un Congrès entre alliés se tiendrait à Paris en 1917 et qu'une Exposition relative à l'école et à la guerre lui serait adjointe. C'est sur le cri de « Vive la France, vive l'Italie », qu'on se sépara.

VII

Le Congrès a côté.

Mais le Congrès et l'Exposition qui s'étaient tenus au siège de l'*Umanitaria* n'étaient ni tout le « Convegno » ni toute la « mostra ».

Comment passer sous silence les démonstrations, exposés, visites, tout le Congrès, toute l'Exposition « d'à côté » dont le Milan scolaire fut le théâtre en action?

On avait annoncé, qu'en séance, des communications seraient faites sur des essais de réformes qui sont tentés à Milan, ville où l'esprit d'initiative est en honneur. Mais les discussions

s'étant prolongées au delà du temps prévu, le compte rendu oral des expériences ne put être abordé.

Pourtant on ne pouvait laisser de côté d'utiles et originales attractions. Mais, par bonheur, ce que l'on ne put entendre, on le vit. Et ce fut grand profit pour tous.

On n'eut pas les « Relazione » des professeurs Lombardo-Radice, et Capodivacca sur la nécessité de rénover l'école élémentaire; — de Mme Anna Fédeli sur la méthode Montessori; — de Mme Giuseppina Pizzigoni sur l'école « rinovata » sise au quartier de la Ghisolfa; — mais on alla se rendre compte sur place des réformes appliquées par des volontés novatrices qui prouvent le mouvement en marchant.

Dans l'intervalle des séances tenues par le Congrès assis, il y eut une manière de Congrès debout et itinérant.

Un groupe visite l'école élémentaire populaire de la Via Vignola et admire de quelle façon pratique on a installé : cuisines et réfectoires pour les cantines gratuites, bains-douches, salles de dessin, terrains de jeux, etc. Et 35 écoles où l'espace et l'air n'ont pas été ménagés pourraient être montrées aux visiteurs par la municipalité milanaise qui met son amour-propre à tirer parti de tous les progrès que l'on réalise ailleurs.

Un autre groupe rend visite à la « scuola rinovata » installée à la « Ghisolfa » dans un quartier tout à fait populaire. Les assistants ont été frappés des efforts vraiment ingénieux que l'on fait à la « Rinovata » pour classer les élèves selon leur savoir et leur faculté d'apprendre, pour leur faire prendre ce « bain de réalisme » que réclamait naguère M. Liard, pour les initier à la vie économique et sociale.

D'autres visites furent faites, entre autres à la « Casa dei Bambini » selon la méthode Montessori, organisée et dans les locaux de l'*Umanitaria* et dans les habitations ouvrières qu'elle a construites en annexant à ces véritables maisons du peuple : jardins, lavoirs, salles de réunions, bibliothèques, etc. L'on a vu les bambins dans leur Casa, dans une Maison où ils se sentent vraiment chez eux.

Je passe sur les réceptions à qui l'on eut le goût de ne jamais donner l'air de fête. Mais en marge des cérémonies officielles, comme la soirée donnée à l'Hôtel de Ville, il y eut des réunions

privées, dont une surtout empruntait aux circonstances une importance spéciale. Les délégués des instituteurs italiens ont reçu, avec quelles démonstrations de joie, les instituteurs des pays reconquis que le « comando supremo » avait envoyés au Congrès. Mme Mauger, secrétaire générale de la Fédération des Amicales, répondant à l'invitation de ses collègues, a résumé, dans une chaleureuse allocution, l'effort que ne cessent de fournir les instituteurs français pour les œuvres de guerre. Elle a parlé des résultats obtenus grâce aux sacrifices pécuniaires consentis par les femmes et les hommes d'école, les services rendus aux veuves, aux orphelins par *l'Accueil français* dont elle a oublié de dire qu'elle était l'âme agissante.

D'ailleurs un témoignage écrit de ce qui est fait en France par l'école pendant la guerre demeurera dans les écoles d'Italie. Les délégués français ont en effet distribué une brochure que la Direction de l'Enseignement primaire avait fait composer et imprimer spécialement pour le Congrès et qui est la contribution documentaire fournie par le ministère de l'Instruction publique[1]. Le petit volume comprend des études sur l'école maternelle française, par Mme P. Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles; — la réforme de l'enseignement du dessin par M. G. Quénioux, inspecteur général de l'enseignement du dessin; — l'éducation ménagère à l'école primaire, par M. Dolidon, inspecteur de l'Enseignement primaire; — l'Instruction populaire en France, par M. Edouard Petit; — Que fera-t-on dans les cours professionnels obligatoires? par M. E. Rocheron, inspecteur adjoint du travail manuel de la Ville de Paris; — Un cours complémentaire de jeunes filles, par M. Baudrillard, inspecteur de l'Enseignement primaire; — l'École primaire française et la guerre, par M. André, inspecteur de l'Enseignement primaire; — l'Enseignement primaire public à Reims pendant le bombardement, par M. Forsant, inspecteur de l'Enseignement primaire[2].

---

1. Le fascicule IV de la *Revue Pédagogique* (nov. 1916) contient ces études.

2. Quelques-unes des études contenues dans la brochure seront traduites en italien et distribuées par les Instituts français de Florence et de Milan que dirige M. Luchaire.

Le Congrès de Milan, qui aura pour suite le Congrès de Paris, laissera dans l'esprit des étrangers qui y assistèrent d'émouvants souvenirs. Il fut plus qu'un échange d'idées. Il fut une vivante leçon de choses. Il a permis de constater avec quelle ardeur, avec quel esprit de résolution la nation italienne est en marche vers le progrès et quelles espérances elle fonde sur l'école dont elle veut prolonger l'action. Il a contribué à rendre plus vivante et plus résistante l'entente éducative qui, malgré les malentendus de la politique, a précédé d'un quart de siècle l'entente diplomatique.

Les délégués français emportent avec eux de Milan l'impression que si l'effort scolaire est louable en France, il serait injuste, imprudent aussi de ne pas observer le travail vigoureux et comme exalté que réalisent les éducateurs au delà des Alpes. La « Scuola nuova » fleurit dans « l'Italia nuova » que la guerre n'épuisera pas et qui dans dix ans nombrera 40 millions d'habitants, fournissant de la main-d'œuvre à sa voisine, affaiblie par sa gloire même. La « Scuola nuova » rajeunit ses méthodes et ses programmes, fait des essais de décentralisation qu'elle ajuste au milieu économique. Elle combat « l'analfabétismo » — l'ignorance de l'alphabet, — avec une patiente énergie. N'ai-je pas vu dans les marais pontins, — dans « l'Agro romano » la classe d'adultes organisée dans des wagons de marchandises, spécialement aménagés pour recevoir paysans et pâtres illettrés ? Les lois relatives à l'émigration, et qu'on observe par intérêt, s'ajoutent à la loi scolaire pour réduire le nombre encore considérable, mais qui va diminuant, des malheureux qui ne savent ni lire, ni écrire. La « Scuola nuova » est à la veille de retenir ses disciples jusqu'à la quatorzième année et de leur imposer, pendant deux ans, une manière de préapprentissage. Elle essaime de plus en plus dans l'Amérique du Sud, dans l'Afrique du Nord, en Asie Mineure, et pour visiter ses filiales, pour en promouvoir aussi, elle a ses propagandistes officiels, trois inspecteurs généraux, affectés aux fondations scolaires du dehors.

Le Congrès de Milan, après le Congrès de Rome, a révélé ses progrès et ses ambitions qu'il importe de connaître, pour que dans « l'après-guerre », l'amitié « bilatine » établisse entre les écoles sœurs des nations sœurs une constante et féconde émulation.

ÉDOUARD PETIT.

L'Exposition d'Éducation populaire de Milan.

L'*Union italienne d'éducation populaire* avait eu l'heureuse idée de compléter le Congrès par une exposition qui en fût comme le commentaire. Cela était particulièrement précieux pour les visiteurs étrangers. Quelles que soient les ressemblances qu'impriment aux institutions scolaires des divers pays des nécessités à peu près identiques, il est bon de se rendre compte, directement, d'une manière concrète, de ce que représentent les mots. Pour ce qui est de Milan, il était possible de poursuivre l'enquête commencée à l'exposition par une visite aux institutions elles-mêmes. On était certain de rencontrer partout un accueil empressé.

L'*Union italienne* avait bien fait les choses. La vaste salle du Théâtre du peuple de l'*Umanitaria* était transformée en une exposition spacieuse et élégante. Chose rare, tout était prêt lors de l'inauguration; et nous, qui avions assisté au travail des derniers jours et des dernières heures, nous ne savions si nous devions admirer davantage l'activité ou la bonne humeur de M. Londonio, un organisateur de premier ordre, impassible et souriant sous l'avalanche de demandes auxquelles, inlassablement, il donnait satisfaction.

L'exposition était divisée en quatre sections : les nouveaux courants de l'action rénovatrice de l'École; le cours populaire en Italie; l'école populaire et le préapprentissage à l'étranger; l'école et la guerre. Dans cette dernière section était comprise la rééducation des mutilés.

I. Les nouveaux courants dans l'action rénovatrice de l'École. — La première salle était tout entière consacrée à l'action

rénovatrice de l'école. Là-bas, comme ici, on se préoccupe de rapprocher l'enfant de la vie, en supprimant, autant qu'il est possible, ce qui s'interpose entre lui et la nature, les interprètes, le livre, en utilisant, avec un plus grand souci de l'expérience et de la science, sa curiosité, ses sens, son amour légitime de la liberté. Le matériel exposé, l'effort des établissements comme l'École pratique agricole féminine de *Niguarda*, et surtout comme les *Case dei bambini*, comme les écoles de la *Montesca*, comme la *Scuola Rinnovata* en fournissaient la preuve.

On a franchi le premier stade, celui où tout l'enseignement était enfermé dans ces trois mots : lire, écrire, compter. On vise plus haut maintenant; on envisage une éducation rationnelle ou, simplement, l'éducation. Ce n'est plus l'enfant qu'on veut munir du minimum des connaissances indispensables et que l'on se résignait à croire suffisantes, faute de pouvoir se hausser à un idéal plus élevé; c'est l'homme dont on entreprend la formation intégrale. On veut réaliser pour tous ce que Rousseau rêvait pour son *Émile*. Tendance excellente, si le souci de développer les aptitudes ne fait pas oublier la nécessité de donner des connaissances précises, si l'enfant ne sort pas de l'école, apte à se réaliser, mais ignorant ce qu'il aurait dû y apprendre et qu'il n'apprendra pas ailleurs.

Il y avait là tout le matériel imaginé par Mme Montessori : les cadres à boutonner et à lacer, qui exercent les doigts de l'enfant, les poids géométriques qu'il doit mettre en place, les bobines de couleur qu'il doit ranger par teintes, les lettres en papier de verre, les jeux géométriques, etc., tous ces procédés qui lui permettent de prendre conscience de ce que peuvent ses sens et dont l'usage a été décrit ici, il y a quelques années. On pouvait voir le matériel en action dans deux *Case dei bambini*, ouvertes par l'*Umanitaria*, l'une à côté de l'exposition dans ses propres locaux, l'autre dans un groupe de maisons ouvrières. C'était plaisir de voir tous ces petits, garçons et filles, assis devant leurs tables basses, ou couchés à moitié sur le sol, occupés à leurs jeux, quelques-uns sérieux, trop sérieux peut-être, d'autres souriants. L'un se lève; il ne trouve plus d'intérêt à insérer des figures géométriques dans leur cadre; il y parvient trop aisément. La maîtresse le conduit à l'armoire et

lui donne un autre jeu. Il règne là une saine atmosphère de liberté et d'affection, qui aurait ravi Mme Kergomard. Comment d'ailleurs, ces enfants ne seraient-ils pas heureux avec leurs institutrices, exquises de grâce et émouvantes par la foi qui les inspire. Tout ce petit monde est régi par la tendresse. On pouvait lire, à l'exposition, des lettres écrites par des élèves à leur institutrice retenue loin de l'école par la maladie; c'est un débordement d'amour. Heureuses les maîtresses qui savent inspirer de tels sentiments! Heureuses aussi les méthodes qui trouvent un tel personnel pour les recommander et les répandre!

Les écoles de la *Montesca* ont été fondées en 1901 par Mlle Franchetti en Ombrie, sur une propriété appartenant au sénateur Franchetti, son père. Ce sont des écoles privées dans lesquelles, tout en ne négligeant aucune des matières inscrites au programme officiel, l'enseignement est exactement adapté aux exigences de la vie agricole. Rien cependant d'une éducation professionnelle qui n'a en vue que la formation de l'artisan. Dès la première classe, l'enfant est mis, par la méthode Montessori, dans les conditions propres à développer son individualité. Et, dans la suite, on ne cesse de provoquer en lui l'effort spontané. Il est mis en contact avec la nature, qu'il apprend à aimer, avec la cité dont il apprend à se sentir partie intégrante. Toutes les notions qui lui sont enseignées sont rapprochées de la vie. Tous les enseignements sont pénétrés par cette préoccupation.

Le dessin joue un rôle important à la *Montesca*. Il amène l'enfant à observer les plantes, les animaux qu'il doit reproduire et qu'il doit décrire. Ces exercices d'observation sont un des moyens d'éducation les plus efficaces; là, comme dans tout l'enseignement donné à l'école, comme dans l'étude des sciences, comme dans le jardinage, tout est méthodiquement organisé pour amener l'enfant non seulement à connaître la tâche qu'il aura à accomplir, mais à la dominer. C'est véritablement une éducation qui est donnée dans ces écoles. L'exposition ne laissait apercevoir qu'en partie la valeur de cette belle institution.

La *Scuola rinnovata* se recommande de la méthode expérimentale. En 1911, une institutrice, Mme Giuseppina Pizzigoni, était autorisée à tenter dans l'école de la Ghisolfa, située aux portes de Milan, une expérience qu'elle méditait depuis longtemps. Il

s'agissait, et, ici je lui laisse la parole, d'une réforme « qui aux mots substitue les faits suggestifs, qui mette l'instituteur non dans une chaire, mais à côté de l'écolier pour le guider à travers la connaissance expérimentale du monde et l'amener à devenir son propre maître; réforme qui non seulement supprime toute barrière entre l'école et le monde, mais qui transporte l'école dans le monde, l'école inspirée par l'esprit d'observation et de recherche qui a ses sources dans Galilée et qui par suite, mieux que partout ailleurs, peut se développer dans notre pays ».

Mme Pizzigoni constate en effet que la méthode actuelle d'enseignement n'utilise ni la puissance d'observation ni l'activité de l'enfant, que la vie scolaire, telle qu'elle est organisée, ne correspond pas aux nécessités de la vie physique et psychologique de l'enfant, que l'école élémentaire ne le prépare ni au Cours populaire, ni à l'école secondaire, encore moins à la vie, que le temps trop court passé à l'école ne permet de lui donner ni un enseignement, ni une éducation suffisante, enfin que « le nombre élevé des élèves dans chaque division interdit cette liberté dans la discipline qui seule prépare les enfants à la vie sociale, en leur donnant conscience de leur responsabilité ».

C'est à ces défectuosités que Mme Pizzigoni essaya de porter remède. Il ne faut pas croire que le souci d'être pratique limite son idéal et lui fasse apercevoir uniquement dans l'enfant l'ouvrier de demain. Si, dans les conditions où se recrute l'école de la Ghisolfa, le maître doit, dans le cours populaire, pourvoir aux besoins d'ouvriers et de travailleurs des champs, il ne doit pas oublier qu'ils sont nés dans une cité ayant des traditions historiques et artistiques; le programme doit être rédigé de telle façon que, « tout en donnant des habitudes pour penser et pour travailler manuellement avec habileté, il ouvre un large horizon au regard et à l'âme de l'enfant ».

Par quels moyens cette conception a-t-elle été réalisée? Tout d'abord, — et c'est la réforme essentielle, mais la moins susceptible d'être démontrée ici, — instituteurs et institutrices s'efforcent de solliciter, de guider l'action spontanée de l'enfant. Le programme ordinaire des écoles est conservé, mais les différences apparaissent dans la manière d'exposer, d'interroger. Et Mme Pizzigoni ne dissimule pas que le tempérament des maîtres

ne s'accommode pas toujours de cette méthode. Quiconque a enseigné sait combien il est délicat de ne pas substituer son propre effort à celui de l'élève et combien il est plus difficile de l'amener à trouver lui-même un résultat que de le lui apporter, j'allais dire de le lui imposer *ex cathedra*. Aussi Mme Pizzigoni réunit-elle fréquemment le personnel pour conférer avec lui de sa méthode et des difficultés présentées par son application.

La question de la discipline nécessite beaucoup de tact de la part des maîtres. Il faut habituer les enfants à la liberté; et, là encore, la tâche est malaisée, plus malaisée que la solution fréquente qui consiste à supprimer toute liberté.

Une innovation permet de mettre les enfants en rapport avec la vie. Une fois par semaine, la classe se fait en dehors de l'école, « dans cette grande école qu'est le monde du travail et de l'art ». Ce jour-là, le maître c'est un directeur d'école agricole, le propriétaire d'une terre, un imprimeur, un menuisier, une blanchisseuse, un ingénieur, un peintre, etc. Les élèves sentent ainsi « que tous concourent de la même façon à la grande et superbe harmonie de la production de l'homme pour l'homme ». Pour les grands élèves, ceux de la 5e classe, cette vision est complétée par une excursion de dix jours au bord de la mer, également profitable au point de vue de leur santé et de leur instruction.

L'éducation manuelle consiste, pour les garçons, dans le travail du bois; ils font de petits objets, des jouets, des poupées dont ils ont d'abord exécuté le dessin. Les filles cousent, blanchissent, repassent, cuisinent; en mai 1916, elles ont fait un déjeuner auquel leurs parents sont venus s'asseoir. Elles décorent les objets en bois confectionnés par les garçons du même âge. Le dessin est enseigné dans toutes les classes avec une très grande régularité, et les élèves dessinent toujours d'après nature.

Au travail manuel il faut rattacher le jardinage. Dans toutes les classes, les élèves y sont occupés deux fois par semaine. Dans la 5e et la 6e classe, c'est-à-dire dans le *cours populaire*, il prend une importance particulière. Dans la 5e classe, chacune des divisions de garçons ou de filles reçut, en 1915-16, 100 mètres carrés de terrain. Chaque division traça un plan de jardin; le meilleur fut choisi, — ce sont les élèves qui décidèrent — et il fut exécuté par tous, les 4 divisions rivalisant

à qui cultiverait le mieux et obtiendrait le prix. Dans la 6e classe, ce n'est plus le travail en commun; chaque élève a à sa disposition 4 mètres carrés qu'il cultive comme il l'entend; il montre ainsi de quoi il est capable. Les garçons et les filles travaillent ensemble. Là, comme dans toutes les classes, est établi le régime de la coéducation; Mme Pizzigoni n'y trouve que des avantages.

Si nous ajoutons que l'éducation physique est bien organisée et qu'elle comporte, dans la 5e classe, la natation, nous voyons que Mme Pizzigoni n'a rien négligé de ce qui doit figurer dans un programme scolaire.

Commencée en 1911 dans 2 divisions de la 1re classe, l'expérience a été dans la suite étendue à l'école entière. En 1915-16, la *Scuola rinnovata* comprenait 10 classes, et le nombre des élèves s'élevait à 540. C'est dire qu'il ne s'agit plus d'une tentative timide, mais d'une institution solidement établie. Au moment où l'Italie affirme sa volonté de réaliser intégralement l'éducation populaire, l'école de la Ghisolfa fournit un type pratiquement, humainement conçu et qui peut être proposé à l'imitation.

Pendant longtemps, on ne s'est préoccupé que des enfants normaux et robustes. Un des courants nouveaux de l'école l'entraîne à pourvoir aux besoins des autres. A l'école de la Ghisolfa, des divisions sont organisées pour les élèves arriérés. Pour les enfants débiles, l'école en plein air de Niguarda, dont parle plus haut M. Édouard Petit, est un modèle du genre.

L'exposition était internationale. La France y occupait une place importante, et le comité d'organisation lui avait réservé un vaste espace. Dans la première section : *Nouveaux courants de l'école*, nous avions exposé les résultats donnés par la nouvelle méthode d'enseignement du dessin, à l'école primaire, élémentaire et supérieure, et à l'école normale. Expliquée dans un rapport que la *Revue pédagogique* a reproduit, et dans une conférence faite par M. l'inspecteur général Quénioux, cette exposition eut un très grand succès. Les cahiers de M. Édouard, inspecteur primaire à Aubenas et sa méthode d'enseignement rattachant l'école à la vie répondaient trop aux intentions de nombreux maîtres italiens pour n'être pas remarqués. Enfin la

ville de Lyon avait envoyé un matériel admirablement choisi pour montrer l'avance prise dans l'organisation de l'école primaire par la grande cité. Son école de plein air, les soins donnés à la culture physique et à l'inspection médicale des écoles, ses bains-douches, ses cantines, sa crèche municipale, sa pouponnière, son restaurant pour mères-nourrices, il y avait là toute une documentation témoignant d'une ardente volonté de progrès scolaire et social.

Les grandes maisons d'éditions étaient représentées. En face des importantes firmes italiennes, Paravia, Vallardi, etc., l'exposition organisée avec beaucoup de goût par le délégué du Cercle de la Librairie, M. Foignet, et à laquelle participaient les maisons Alcan, Belin, Colin, Delagrave, Gédalge, Hachette, Larousse, Nathan, représentait dignement la librairie française.

II. Le cours populaire en Italie. — Ce qu'est le *cours populaire*, M. Édouard Petit l'a indiqué en parlant du Congrès, qui lui fut entièrement consacré. L'exposition montrait l'effort accompli dans cette voie par quelques-unes des grandes cités de l'Italie. Milan avait naturellement la priorité. Les travaux manuels, les horaires, les graphiques offraient pour le visiteur un très vif intérêt. Un rapport paru dans la *Cultura popolare* servait de commentaire aux objets exposés. L'auteur, M. F. Broglia, dirige une école de Milan, la première où aient été institués les enseignements facultatifs. Actuellement ces enseignements comprennent : 1) le travail manuel : travail du bois, travail des métaux, principalement du fer, modelage, pendant quatre heures et demie par semaine dans la 5e classe, six heures dans la 6e; 2) le dessin, deux heures et demie par semaine; 3) les éléments de physique et chimie et de technologie, une heure par semaine; 4) les notions élémentaires et pratiques d'hygiène, une heure par semaine; 5) le chant, une heure par semaine. Ces enseignements se superposent aux matières obligatoires. Les élèves de la 5e classe ont ainsi vingt-cinq heures et demie de cours par semaine, ceux de la 6e en ont vingt-cinq, sans compter deux heures et demie d'éducation physique. M. Broglia insiste sur ce point qu'il s'agit de préapprentissage et non d'apprentissage. Les divers enseignements sont conçus en vue de pré-

parer des apprentis, mais sans jamais oublier la nécessité de concilier l'éducation intellectuelle et l'éducation manuelle. L'âge des élèves ne permet pas raisonnablement une autre conception. En 1915, sur 116 élèves du cours populaire dirigé par M. Broglia, 35 avaient dépassé onze ans, 59, douze ans, 15, treize ans, 5, quatorze ans; un seul avait seize ans. La presque totalité des enfants étaient donc à l'âge où l'on ne peut apprendre la plupart des métiers manuels. Tous les éducateurs arrivent aux mêmes conclusions. M. Broglia remarque que, sans le savoir, il a imité M. Devogel, le premier directeur de l'école du 4e degré de Saint-Gilles. Il aurait pu en citer d'autres exemples. Les organisateurs des écoles de la Montesca et de la Ghisolfa ne s'inspirent pas d'autres principes.

L'enseignement a, semble-t-il, le même caractère dans les cours populaires de Gênes, de Turin, d'Alexandrie, de Bologne, de Crémone, de Florence. Ne se confond-il pas çà et là avec l'enseignement professionnel? c'est vraisemblable. Dans la pratique, il est souvent impossible de distinguer l'apprentissage et le préapprentissage; entre eux il peut n'y avoir d'autre différence que celle qui existe forcément entre le travail d'un enfant et le travail d'un adulte. Il est naturel aussi que, dans les cours facultatifs institués par les communes, figurent au premier rang ceux qui ont en vue la préparation aux industries locales. Et alors la pente est glissante qui entraîne à une spécialisation prématurée. Ce qui importe, pour que le cours populaire réponde à sa fin telle que l'ont voulue ses initiateurs, et, en premier lieu, son fondateur, M. Corradini, c'est qu'à côté des enseignements pratiques ou susceptibles d'être utilisés pratiquement, une place soit faite aux enseignements généraux. C'est aussi que les enseignements pratiques soient donnés de façon qu'ils aient une valeur éducative. Un jour, dans une école, un des hommes dont l'existence entière a été consacrée à la réalisation de l'éducation populaire, montrant des enfants de 10 ans dirigeant vers le maître leurs regards d'ardente assiduité, de claire intelligence : « Voyez, disait-il, ces petits êtres bien doués, avides d'apprendre, sensibles, vibrant à tout ce qui est beau, à tout ce qui est noble; dans dix ans, vous les rètrouverez, éteints, quelques-uns ne sachant plus lire qu'avec peine, ne lisant pas d'ail-

leurs et ne portant plus intérêt à ce qu'ils avaient commencé à aimer. N'est-il pas misérable de permettre un tel avortement? » C'est justement pour l'empêcher que nos amis italiens, si soucieux qu'ils soient de préparer la jeunesse ouvrière à la vie qui sera la sienne, veulent lui assurer le moyen de se développer intellectuellement. Cette intention est apparue avec quelque brutalité et parfois un peu de confusion, dans le congrès — les nuances sont malaisément exprimées dans une assemblée aussi nombreuse —, on se demandait parfois si n'était pas oubliée la nécessité d'une prééducation manuelle. Elle apparaît dans le vœu souvent formulé de prolonger l'obligation scolaire, dans le contenu des programmes exposés. Elle apparaît dans le régime instauré par l'*Umanitaria* dans ses écoles professionnelles. Je n'en parlerai pas, puisque M. Quénioux en entretient plus loin les lecteurs de la *Revue Pédagogique*. Mais je tiens à dire mon admiration pour l'œuvre éducative de la grande société qui, à Milan, exposait ses écoles elle-mêmes et qui n'a jamais séparé l'instruction générale de la formation professionnelle.

A la même préoccupation est dû le progrès des bibliothèques populaires en Italie. Depuis dix ans, la *Fédération italienne des Bibliothèques populaires* n'a cessé de poursuivre son organisation méthodique. Il suffit de lire les comptes rendus publiés régulièrement par la *Cultura* pour se rendre compte de l'efficacité de son action. Les documents exposés confirmaient cette impression en même temps qu'ils montraient — notamment un système de catalogue — le sens pratique des bibliothécaires. Comme chez nous, la guerre a répandu l'habitude de la lecture. Le ministère de l'Instruction publique a établi des dépôts de livres dans la zone de guerre. Des comités locaux se sont formés; ils ont centralisé les dons et se sont chargés de les répartir, soit dans les dépôts voisins du front, soit dans les hôpitaux, soit dans les patronages ouverts aux enfants de mobilisés. A Gênes, c'est la Bibliothèque universitaire qui a assumé cette charge; à Turin, s'est constitué un institut national pour les bibliothèques de soldats qui a déjà distribué à l'armée plus d'un million de volumes. Partout, à Milan, à Naples, à Rome, en Sicile, etc., des comités ont travaillé à l'œuvre commune à laquelle la *Fédération* s'est naturellement associée dans une large mesure.

Avant de quitter cette section, notons l'attention donnée dans l'école au chant choral, qui, bien dirigé, peut avoir une réelle valeur éducative.

III. L'ÉCOLE POPULAIRE ET LE PRÉAPPRENTISSAGE A L'ÉTRANGER. — Plusieurs nations alliées exposaient. La Belgique n'était représentée que par un simple tableau, mais qui rappelait un type d'école populaire justement réputé, l'École primaire supérieure technique (dite 4e degré) de Saint-Gilles-lez-Bruxelles. Avec l'assentiment du ministère des Arts et des Sciences de Belgique, une main amie avait extrait d'une brochure écrite en 1911 par M. Devogel, alors directeur de l'École, l'essentiel de sa doctrine. Quand la Belgique sera libre, elle saura que, officiellement, son école du 4e degré qu'elle allait généraliser en 1914 et dont elle est fière à bon droit, a figuré à l'exposition de Milan; elle saura que, le jour de l'inauguration, le cortège officiel s'arrêta devant le panneau où était suspendu ce simple tableau, impressionnant dans son isolement, et rendit hommage à la fois au noble pays, victime de sa loyauté, et au progrès réalisé par lui dans l'éducation populaire.

Rappelons seulement les caractéristiques de l'école de Saint-Gilles. Le but est de « faire le pont entre l'école primaire et l'école industrielle, de réaliser l'éducation intégrale de la classe ouvrière, l'étude rationnelle de l'outil, l'éveil des aptitudes et des vocations », de donner « la pratique manuelle non spécialisée ». Tous les enseignements reçoivent une direction essentiellement pratique; la théorie pure est considérée comme un point d'aboutissement, jamais comme un point de départ; l'élève découvre lui-même la démonstration; par exemple, il construit pratiquement son cours de géométrie. La connaissance est toujours fondée sur l'observation personnelle. De plus les cours sont imprégnés de réalité et toujours en rapport avec les besoins des élèves, toujours aussi en connexion les uns avec les autres.

Les travaux manuels comportent le travail du bois, de la terre, de la pierre, des métaux. Ils sont complétés par le dessin, la technologie, les cours d'outils. Pas de spécialisation. L'élève doit manier le plus de matières et manier le plus d'outils possible. Il construit des objets, non des éléments techniques isolés, il exécute

des travaux individuels ou collectifs, dans les conditions et avec les habitudes qui seront celles de l'atelier. Enfin, chose essentielle, le maniement des divers outils lui permet de découvrir sa vocation; des projections, un voyage annuel en Belgique mettent sous ses yeux les industries principales du pays.

L'éducation morale est l'objet des mêmes soins que l'éducation intellectuelle, que l'éducation manuelle, que l'éducation physique. Le régime de l'école est fondé sur la liberté. Pas d'autre punition que la constatation de la tâche non faite ou mal faite, pas d'autre récompense que la bonne note témoignant de l'effort accompli. L'élève est constamment incité à vouloir et à se sentir responsable.

Ces quelques lignes disent mal ce qu'est l'école de Saint-Gilles; elles suffisent pourtant à montrer que, sans elle, une lacune grave aurait existé dans la section du préapprentissage dont elle est l'un des types les plus originaux et les plus rationnellement établis.

La section française était limitée à quelques organisations. On pouvait voir en raccourci la méthode d'enseignement manuel appliquée dans les écoles de la Ville de Paris. Des cahiers et surtout deux tableaux renseignaient les visiteurs sur les différents cours institués en vue de diverses clientèles : enseignement donné aux enfants à l'école primaire, de la classe enfantine au cours complémentaire; enseignement (classe et atelier), pour les jeunes gens qui se destinent à l'industrie et qui, après douze ans, demeurent à l'école; enfin les cours dits de demi-temps, pour les apprentis qui, chaque jour, pendant deux heures prises, moitié sur la journée de travail, moitié sur le repos, reçoivent les notions de sciences appliquées propres à leur profession. Les ateliers sont toujours occupés; le soir, de huit à dix heures, et le dimanche matin, ils reçoivent les ouvriers désireux de se perfectionner dans le métier. Cette organisation est trop connue pour que nous entrions dans le détail. Elle a donné des résultats excellents; et, le jour où l'enseignement des adultes sera obligatoire, elle sera d'une aide puissante pour l'application de la loi.

Très connu également est l'*Atelier de préapprentissage des Épinettes*, fondé par M. Kula avec le concours de la *Société pour le développement de l'apprentissage dans les métiers des bâtiments*. On sait quel est son but : faire aimer le travail manuel à l'enfant

recueilli au sortir de l'école primaire, avant le moment où il peut entrer dans un atelier patronal, « lui faire des mains habiles, éveiller ses aptitudes et le livrer à l'atelier patronal, à quatorze ans, bien débrouillé et en état de réussir rapidement dans le métier choisi ». L'enfant passe alternativement une semaine dans l'atelier pour le travail du métal en feuilles, une semaine dans l'atelier pour le travail du fer, métaux, forge et tours. Chaque matin, il suit, à l'atelier, un cours de dessin, de géométrie et de calcul. La durée du préapprentissage est en moyenne de dix-huit mois. Les visiteurs de l'exposition pouvaient voir les travaux exécutés par les élèves : dessin, ferblanterie, ajustage et se rendre compte des résultats obtenus par une méthode originale et qui a fait ses preuves. L'école de M. Kula, comme celle de M. Devogel, comme certains cours de M. Jully dans les établissements de la Ville de Paris, est bien une école de préapprentissage.

Le *préapprentissage de l'Hôtel Biron*, représenté par un tableau résumant la méthode suivie et l'horaire ainsi que par des photographies, est né de la guerre. Au mois d'août 1914, Mme René Viviani recueillit dans l'Hôtel Biron, ou plus exactement dans ses dépendances, un grand nombre d'enfants de mobilisés. Il y eut d'abord une garderie, pour laquelle un admirable parc, rendu plus séduisant encore par le presque abandon où il était laissé, constituait un cadre incomparable. Mais il fallait nourrir ces petits, et une cantine fut organisée. Il fallait aider les mères, les jeunes filles, victimes de la guerre : un ouvroir leur donna du travail; il fallait occuper les enfants d'âge plus avancé, les soustraire à l'oisiveté et tout ensemble les préparer pour le travail futur. Des ateliers furent ouverts : pour les garçons, ateliers du bois et du fer; pour les filles, ateliers de modes, fleurs et plumes, corsets, maroquinerie. Pour tous, le dessin, et quelques heures d'un enseignement général qui comporte des causeries sur l'histoire des métiers, et, en outre, pour les filles, l'éducation ménagère. Il est à souhaiter que le préapprentissage de l'Hôtel Biron, — qui n'est plus d'ailleurs à l'Hôtel Biron, devenu le musée Rodin, — survive à la guerre. Il faudra beaucoup de ces établissements pour conserver à l'industrie les enfants trop mal dirigés à la sortie de l'école.

C'est le même intérêt qui a guidé les *Comités de patronage des apprentis* représentés à l'exposition de Milan, par ceux du XIIIe et du XXe arrondissements de Paris et par l'*Union des Comités de patronage des apprentis de Paris et du département de la Seine*. Leur exposition était sommaire. Un tableau résumait l'œuvre réalisée depuis la guerre par M. Guérineau, maire du XIIIe, aidé de M. Quillard, les moyens employés pour assurer le recrutement des apprentis et leur formation préprofessionnelle et professionnelle. On voyait comment l'accord est établi entre les patrons, les ouvriers, les instituteurs et l'administration. Des photographies montraient les objets exécutés, pour l'exposition annuelle, dans les ateliers de travail manuel, ouverts sur l'initiative du regretté Vaillant, député de la Seine, et de M. Karscher, maire du XXe. Je n'insiste pas sur ce bel effort qui sera bientôt étudié ici même.

Le tableau dressé par M. C. Boutin, le dévoué collaborateur du D^r^ Ph. Maréchal, maire du VIIIe arrondissement, président de l'Union des Comités, indiquait le rôle des comités, et les moyens dont ils disposent. L'action des comités peut être prépondérante; ce sont eux qui, en se tenant en étroite union avec les industriels et les écoles primaires, en renseignant les enfants sur les industries, en éveillant, éclairant, contrôlant les vocations, peuvent amener le recrutement des apprentis, sans lequel demeurent inefficaces les cours professionnels les mieux compris.

La ville de Lyon avait envoyé d'intéressants spécimens de ses institutions d'enseignement professionnel et de ses écoles de préapprentissage. Les travaux d'élèves, les graphiques, les tableaux montraient en raccourci l'œuvre de la Bourse du travail, de la Société d'enseignement professionnel du Rhône et de quelques groupements particuliers : chauffeurs, mécaniciens d'auto, lithographes, typographes, maréchaux ferrants. Ils étaient dignes de la grande cité industrielle où l'enseignement professionnel a toujours été en honneur.

IV. L'ÉCOLE ET LA GUERRE. — A elle seule, cette section aurait fourni la matière de toute une exposition. Ce qu'ont fait les pays alliés pour l'école et dans l'école, pendant la guerre? Ce que

l'école a fait pour la guerre? Mais, sur ce sujet, des articles et des articles, des volumes et des volumes, ont été écrits, et il n'est pas épuisé.

Une publication résumait l'œuvre de l'office institué par la commune de Milan pour secourir toutes les souffrances provenant de la guerre. Une commission spéciale s'occupe de l'enfance et elle s'est employée à soutenir ou à susciter les colonies scolaires, les asiles, les écoles en plein air. Instituteurs et institutrices se sont associés à cette tâche. Avec cette vigueur que possèdent en Italie l'initiative privée et la coopération, une œuvre admirable d'entr'aide a été réalisée. Ces efforts ne se prêtent pas à l'exposition et on en apercevait mal l'importance dans les quelques tableaux et brochures offerts à l'attention des visiteurs.

Au contraire, l'organisation de l'enseignement dans la zone des opérations militaires était largement et clairement démontrée dans une exposition organisée par le Commandement en chef de l'armée italienne, complétée par une brochure qui demeurera un document important pour l'histoire de l'école italienne.

Tout d'abord des photographies montraient les écoles ravagées, les salles trouées par les obus ; puis, à côté de ces visions de ruines, d'autres clichés montraient des écoles en pleine activité, des enfants à l'étude ou dans leurs jeux. C'est l'armée qui, dans le territoire reconquis, dans le Trentin et dans le Frioul, a assuré la charge de l'éducation. Avec le concours des maîtres, les autorités scolaires ont rouvert les écoles, conservant l'organisation générale, d'ailleurs bonne, des écoles autrichiennes, mais donnant à ces enfants, italiens de race et italiens dans l'âme, une éducation nationale. Le chant et le dessin ont été rendus obligatoire, et, dans toutes les classes, on attribue une importance particulière à la géographie et à l'histoire de l'Italie, à l'histoire des territoires « jusqu'ici soumis à la domination étrangère et trop longtemps falsifiée par les professeurs d'hier ». A l'éducation étroitement politique est substituée une éducation largement inspirée par les principes libéraux.

Les maîtres ont été choisis parmi les originaires de la région, réfugiés en Italie, et parmi les instituteurs enseignant dans les pays limitrophes. Là où il n'était pas possible de mettre un personnel civil, le commandement a confié l'enseignement à des

instituteurs actuellement sous les drapeaux. On a conservé la limite de l'obligation scolaire étendue à quatorze ans par la loi autrichienne, sauf pour le Frioul oriental où elle peut être abaissée à douze ans. La fréquentation a été assez élevée.

Des bibliothèques ont été créées pour répandre la culture italienne. Mises en rapport avec les nombreuses bibliothèques de l'intérieur, elles ont été rapidement alimentées. On a pu ainsi ouvrir une bibliothèque dans chaque école, répandre dans la population, gratuitement, des ouvrages « propres à renforcer le sentiment d'italianité », constituer des bibliothèques populaires, constituer des bibliothèques pédagogiques. Une correspondance interscolaire est établie entre les écoliers des territoires reconquis et ceux du royaume. Nous avons pu lire quelques-unes de ces lettres publiées dans le *Corriere delle Maestre* par son éminent directeur, M. Guido Fabiani. A l'époque des vacances, pour ne pas laisser les enfants inoccupés, on a créé des classes de garde où le temps était partagé entre le jeu, les travaux féminins, le travail manuel, la gymnastique, le chant, les promenades, la lecture. Les cantines, les patronages ont été organisés Le commandement avait même songé à organiser l'enseignement technique; il a dû remettre ce soin à plus tard.

Veut-on des chiffres? Dans le territoire occupé, fonctionnent 96 écoles avec 214 classes fréquentées par 13 758 élèves et 227 maîtres. Il y en a 1 011 dans les asiles, nos écoles maternelles; 2 476 fréquentent les classes de garde, 4 031 ont fréquenté les classes d'été. Les bibliothèques sont en pleine activité : 169 bibliothèques scolaires, 49 pédagogiques, 9 populaires.

Nous n'avons pas besoin de dire quel succès obtint cette exposition. Ces cadres qui montraient tel ou tel aspect de la vie scolaire et qui, en temps normal, auraient à peine retenu l'attention, prenaient une valeur particulière. Ce calme dans lequel ces enfants, hier sous le joug autrichien, étudiaient maintenant avec des maîtres italiens, on se souvenait à quel prix il était acheté. Il y avait là comme un symbole de cette guerre dont nous acceptons toutes les souffrances pour assurer à la génération qui grandit une ère de paix et de bonheur.

En concordance avec ces documents, la France avait envoyé

des photographies représentant nos écoles d'Alsace, avec les instituteurs soldats; elle avait exposé les écoles de Reims, les écoles dans les caves, célèbres dans les annales de notre vie universitaire, avec les caisses de champagne formant cloison. Enfin des épreuves du service photographique de l'armée montraient diverses scènes telles que les écoliers serbes dans les écoles et les lycées français, etc...

Des brochures substantielles de M. Lapie sur l'*Instituteur et la guerre*, de M. Guigue sur les intérimaires, un tableau de la Fédération des Amicales d'instituteurs et d'institutrices complétaient sur l'*École et la guerre*, la documentation fournie par les rapports envoyés au Congrès par MM. André et Forsant.

La rééducation des mutilés. — La guerre a tracé un nouveau devoir à l'école : la rééducation des mutilés. Il n'est pas question d'indiquer ici comment les pays alliés qui exposaient à Milan, ont résolu ou tenté de résoudre ce problème si délicat et si complexe. La prochaine réunion, à Paris, d'une conférence interalliée pour l'étude de la Rééducation professionnelle et des questions qui intéressent les Invalides de la guerre, fournira l'occasion d'étudier les diverses méthodes préconisées. Des expériences ont été tentées dont les résultats intéressent directement l'enseignement professionnel et pourront amener certaines modifications dans les méthodes mêmes de l'apprentissage. Pour le moment, nous voulons signaler seulement quelques résultats obtenus et dont le témoignage se trouvait au Théâtre du Peuple.

Dans la section italienne, les visiteurs étaient surtout attirés par les travaux des soldats aveugles : chaussures, articles de bourrellerie, objets de vannerie, meubles, etc., exécutés avec un fini qui déconcerte. Il faut voir les aveugles au travail — et Mme Mondolfo, qui, à Milan, joue auprès d'eux le rôle de notre Brieux, avec la même exquise et tendre délicatesse, voulut bien me conduire dans les salles du somptueux institut de Milan réservées aux aveugles de la guerre — il faut, dis-je, les voir au travail pour comprendre comment et pourquoi ils parviennent à une telle précision, une telle sûreté. Avec des outils ingénieusement adaptés, ils travaillent avec méthode, avec une attention constante, sans recourir trop fréquemment au contremaître qui se tient à leur disposition. L'exposition de la Maison de convalescence et

de travail pour aveugles de Florence, inspirait le même étonnement et le même réconfort. En face des résultats obtenus, sans être dupe de la gaîté passagère des aveugles, on se prend à espérer que le travail les aidera à supporter le poids de l'existence.

Pour la rééducation des mutilés, il s'est constitué en Italie des organisations placées sous le contrôle de l'autorité militaire, mais jouissant d'une large autonomie. L'une des plus importantes est le comité Lombard, présidé par M. Giachi. Par ses soins et sous la direction du professeur Galeazzi, l'hôpital fondé par Mme Ottolenghi pour les invalides du travail est devenu un établissement modèle de rééducation.

Nous avons pu admirer les ateliers de rééducation, et l'immense atelier pour la construction des appareils de prothèse, et admirer aussi les avantages offerts par la situation de l'établissement dans la campagne, avec ses facilités d'extension à peu près illimitée. Notons, sans insister, qu'à Milan, les soldats ne sont réformés qu'après rééducation; jusque-là ils demeurent soumis à l'autorité militaire. Dans l'établissement de Gorla sont réunies les professions manuelles. Des écoles de dessin industriel, de comptabilité, etc., sont ouvertes par les soins du comité Lombard, à Milan même, dans le *Pio Istituto dei Rachitici*. Ce sont les travaux des mutilés rééduqués dans ces deux établissements dont on pouvait voir des spécimens à l'exposition; ils témoignaient d'un enseignement bien compris et fécond en résultats.

Le gouvernement belge possède à Port-Villez un *Institut militaire belge de rééducation professionnelle*. L'un des organisateurs de l'Institut, M. de Paeuw, l'éminent inspecteur général de l'enseignement, avait lui-même présidé à l'installation des envois de ce bel établissement. C'est un admirable effort de rééducation intégrale comportant un enseignement général soit pour les illettrés, soit pour ceux qui ont besoin de reprendre et de poursuivre leur première instruction, et un enseignement professionnel adapté à leur état physique et à leurs facultés et qui donne le choix entre un très grand nombre de métiers. Les visiteurs de l'émouvante exposition des travaux des mutilés de la guerre, organisée au Musée Galliera par M. Eugène Delard, ont tous remarqué le stand de l'Institut de Port-Villez, et beaucoup, sans doute, ont fait le voyage de Vernon pour voir les mutilés à

l'œuvre. Les photographies et les travaux exposés à Milan donnaient une faible idée de ce qu'est cette œuvre; une conférence de M. de Paeuw permit d'en apercevoir l'importance. C'est là une création dont le gouvernement belge peut être justement fier.

La France, elle aussi, exposait dans cette section. Faute d'espace, il avait fallu se résigner à des indications sommaires. Tout d'abord des tableaux indiquaient l'organisation, le rôle de l'*Office national des mutilés et réformés de la guerre*, unissant, pour une action commune, les ministères du Travail et de la Prévoyance sociale, de la Guerre et de l'Intérieur, l'effort tenté par le ministère du Commerce et de l'Industrie, pour ouvrir, dans ses Écoles pratiques, des sections réservées aux mutilés, par le ministère de l'Agriculture, pour rééduquer des ouvriers agricoles et préparer des mécaniciens de tracteurs, par le ministère de l'Instruction publique pour instruire les illettrés et préparer les mutilés aux fonctions de comptables ou d'instituteurs. Une carte, dressée par le Service de Santé, indiquait la répartition des centres de physiothérapie, de prothèse et de rééducation professionnelle sur l'étendue du territoire. D'autres tableaux montraient ce qu'est l'*Institut national professionnel des Invalides de la guerre* qui, avec ses nombreux ateliers, sous l'habile direction du Dr Bourrillon, a déjà rendu tant de services; ce qu'est l'œuvre : *Les Amis des soldats aveugles*, de Reuilly, dont les travaux d'ajustage, de tonnellerie, etc., avaient, au Musée Galliera, excité une telle admiration, ce que sont les Écoles de rééducation de Lyon, les premières organisées en France. Une collection de photographies envoyées par M. Amar montrait les résultats précieux obtenus dans son laboratoire. Enfin des brochures, des prospectus, des programmes signalaient au moins le nom et le rôle des nombreuses institutions qui, généreusement, ingénieusement, se sont associées à l'œuvre de la rééducation. Les visiteurs avaient certes une idée très incomplète de ce qui s'est fait en France pour la rééducation des mutilés. Ils pouvaient cependant constater la variété et l'importance de l'effort accompli.

Nous terminons sur une impression de guerre; aussi bien, dans l'exposition, n'était-il pas un compartiment qui lui échappât. La guerre pèse sur les institutions les plus étrangères à l'idée

de violence. Qu'est-ce que cette école de demain, que toutes les nations s'accordent à préparer, sinon l'école réformée selon les sanglantes leçons de la guerre et selon les nécessités économiques dont elle a fourni la trop évidente démonstration? Guerre, après-guerre : les deux époques se confondent dans les préoccupations des éducateurs.

L'exposition qui les unissait ne faisait que donner une expression matérielle à l'idée qui, pendant de longues années, dominera la vie de l'école et la vie de la nation : Se souvenir.

MAURICE ROGER.

Les Cours professionnels de l' " Umanitaria ".

On essaierait vainement de classer par ordre d'importance les œuvres fondées ou patronnées par l'*Umanitaria* et l'on ne pourrait sans injustice prétendre que telle d'entre elles est meilleure ou plus utile que les autres : toutes, à des titres divers, sont également nécessaires et également bienfaisantes; elles se complètent mutuellement et forment ensemble un tout harmonieux.

Nous nous proposons de décrire dans les lignes suivantes l'organisation des différents cours par lesquels l'*Umanitaria* a résolu de la façon la plus féconde la question de l'éducation professionnelle.

M. le sénateur Foa, président de l'Union italienne de l'éducation populaire, a pleinement raison en affirmant qu'à l'heure actuelle, plus que jamais, la préparation des enfants du peuple à la vie du travail est de la plus pressante et de la plus haute importance et nous estimons avec lui que les œuvres d'éducation ont à jouer à cet effet un rôle capital.

L'administration de l'*Umanitaria*, ainsi que les divers ateliers qu'elle a créés, sont installés à Milan dans un ancien couvent de la *via San-Barnaba*. Les bâtiments de l'ancien monastère n'ont point l'aspect gris, ennuyeux et morne par lequel se distinguent d'ordinaire couvents, séminaires et casernes; tout ici est vivant et joyeux. De la verdure et des fleurs sont placées au seuil de l'école, l'accueil en est aimable. On est pénétré dès l'abord par un charme intime, dû autant à la libre nature qu'à l'ordonnance du jardinier.

La végétation s'épanouit librement dans ce jardin d'entrée, et

j'ai trouvé là, au seuil même de la maison, l'image symbolique d'une école où règne partout l'ordre sans contrainte.

A l'intérieur, une agréable impression d'intimité, aucun appareil administratif, aucune ostentation. L'ambiance n'y est pas impersonnelle, mais familiale. Une intelligente direction a su tirer parti des anciens locaux, les adapter aux besoins modernes, y faire installer la force motrice, le chauffage et l'électricité, tout en respectant le délicieux cadre architectural. Dans les vastes dépendances du couvent furent édifiés les bâtiments annexes; la superficie occupée jadis par des jardins potagers fut réduite pour faire place à une école enfantine, à des ateliers, à la maison d'habitation du personnel et au théâtre populaire. Mais les bâtiments mêmes de l'ancien couvent subsistent tels que par le passé, avec leurs cours intérieures formant cloîtres, avec leur architecture polychrome, marbres, murs peints à la chaux, briques et tuiles, éléments rendus plus plaisants encore par les arabesques qu'y dessinent la glycine et la vigne vierge.

Au rez-de-chaussée et tout autour des cloîtres, des galeries ouvertes sur des jardins. Le premier et unique étage est supporté de ce côté par les colonnettes et les arcatures qui limitent les galeries. Des fresques de la fin du xve siècle, assez bien conservées, ornent encore les murs des portiques et de plusieurs salles, témoignant tout ensemble de la foi et du souci d'art des moines d'autrefois.

L'ancien asile de la contemplation et du recueillement est devenu un actif foyer de travail, et si le ronflement des moteurs, le choc des marteaux sur les enclumes et les sonneries du téléphone y ont remplacé les pieux carillons, les hôtes actuels, mus par un autre idéal, sont, eux aussi, gens de foi ardente.

Peut-être estimera-t-on que pour traiter d'enseignement professionnel, j'eusse pu dispenser le lecteur de cet exorde descriptif. Il ne m'a pourtant pas semblé inutile; car tout compte en matière d'éducation et l'on ne saurait négliger de considérer l'influence parfois profonde du milieu, tant matériel que moral, sur la formation de la mentalité de l'enfant.

Les différents cours professionnels de l'*Umanitaria* préparent aux principales industries; ils ont une population d'environ sept cents élèves, trois cents garçons et quatre cents filles. Ils sont

divisés en ateliers spéciaux comprenant, pour les garçons, la menuiserie et l'ébénisterie, la forge et l'ajustage, l'orfèvrerie et la bijouterie, l'horlogerie et la petite mécanique de précision, le laboratoire d'électricité, la peinture en bâtiments et la dorure, l'école du livre et enfin un atelier des industries du bâtiment; pour les filles, une école ménagère et des ateliers de couture, de modes, de lingerie, de broderie et de dentelles.

Les élèves sont admis à l'âge de douze ans, c'est-à-dire après avoir reçu une instruction primaire élémentaire; ils sont d'ailleurs appelés à continuer et à parfaire cette instruction pendant leur séjour aux cours professionnels, dont la durée est de deux ans pour les garçons et de trois ans pour les filles.

L'emploi du temps est établi de façon analogue dans les sections masculines et féminines; les heures d'atelier occupent une demi-journée, l'autre demi-journée est partagée également entre l'enseignement général et l'étude du dessin. Il est aisé de présumer qu'en un aussi court laps de temps, et avec des élèves aussi jeunes, il est impossible, quelle que soit l'excellence des méthodes, de former des ouvriers expérimentés. On ne vise d'ailleurs point ce but; mais la culture professionnelle dont il s'agit dépasse cependant le préapprentissage tel qu'il est compris en France. Après deux années de stage, les élèves sont aptes à rendre immédiatement des services et ils reçoivent, chez les industriels de la ville ou de la région qui les réclament, un gain journalier de trois à cinq lires.

Dans les cours de l'*Umanitaria*, la part de la théorie abstraite est aussi réduite que possible et les travaux ne consistent pas en expériences de laboratoire. On y œuvre réellement; les élèves sont placés dans les conditions mêmes de l'atelier et, dès qu'ils sont suffisamment initiés au maniement des outils, ils exécutent des travaux réels, c'est-à-dire pratiques, utilisables, vendables. Quand je pénétrai dans l'atelier du bois, vaste salle rectangulaire bien éclairée par des baies donnant sur des jardins, une quarantaine d'élèves travaillaient aux établis; j'en remarquai plusieurs qui étaient occupés à dessiner, sur l'établi même, une petite bordure ornementale composée de feuilles de lierre, motif destiné au décor d'un meuble en cours d'exécution. Le maître ouvrier allait de l'un à l'autre, encourageant, expliquant et

aidant. Une large galerie attenante à l'atelier contient un exèmplaire de chaque travail exécuté au cours de l'année précédente; j'ai vu là, à côté du menu mobilier, étagères, porte-manteaux, casiers à musique, des meubles de bureau, une chambre à coucher, une salle à manger. Tous ces modèles ont été dessinés préalablement par les élèves, sous la direction d'un décorateur spécialisé dans les arts du bois; ils ont tous un mérite appréciable qu'on est heureux de constater : aucun ne pastiche les œuvres du passé. La plupart de ces meubles ne comportent aucune sculpture, ou leur ornementation est très sobre; ils valent surtout par leurs proportions, par l'agencement des lignes qui affirment leur construction et par le soin apporté au choix des bois. Quelques-uns, meubles de luxe, plus complexes et plus chargés d'ornementation, ne sont pas indemnes de l'influence munichoise et ils m'ont paru d'un goût moins délicat que les œuvres plus modestes. Sauf cette réserve, on doit reconnaître que toutes les recherches sont dirigées avec un sens logique de la construction et avec le souci de faire œuvre originale et moderne. Dans tous les cours, cette préoccupation est constante.

L'atelier du fer est aussi parfaitement installé et outillé que celui du bois. Une soixantaine d'élèves s'y meuvent à l'aise. Les conditions d'hygiène y sont rigoureusement observées, de larges châssis vitrés facilitent l'aération; l'odeur et la fumée des forges sont aspirées à l'extérieur par un ingénieux système de tuyautage. Pendant la première année scolaire, les exercices sont communs à tous les élèves; ils comportent le travail à la lime et les ajustages simples. La spécialisation ne commence qu'au début de la seconde année; suivant leurs aptitudes, les élèves sont alors répartis entre la section des travaux de mécanique et la section des travaux artistiques. De même qu'à l'atelier du bois, un local annexe contient les différents types de travaux exécutés l'année précédente, outillage, organes de machines, presses, paliers, poupées de tour, puis ouvrages en fer forgé, sellettes, panneaux de grilles et de balcons, lampadaires, etc.

Les cours d'orfèvrerie, de ciselure et de bijouterie sont également divisés en deux années d'études; j'ai vu dans la section de bijouterie des bijoux préparés pour le sertissage des pierres,

bagues, pendentifs, broches, etc., et dans la section de l'orfèvrerie des objets en cuivre repoussé et ciselé.

Le règlement de l'atelier d'horlogerie et de mécanique de précision diffère de celui des autres cours; les élèves y entrent seulement à l'âge de treize à quatorze ans et ils y font un stage de trois années; le chef d'atelier retient même pendant une quatrième année ceux qui peuvent prolonger leur séjour à l'école afin de leur enseigner la chronométrie. Outre l'horlogerie, l'atelier fabrique l'outillage et les pièces de mécanique de précision pour la téléphonie et l'électricité.

Plusieurs pages seraient nécessaires pour la seule énumération des travaux exécutés dans les autres ateliers, au cours de peinture en bâtiment et de dorure sur bois; enseignes peintes, faux bois, faux marbres, faux bronzes, imitations subtiles des plus savantes patines. Je n'essayerai point de décrire en quelques lignes l'organisation de l'école du livre; cette école mériterait une étude particulière, plus étendue que ne peut le comporter un article de revue. On y enseigne et on y pratique tous les modes de composition depuis la composition à la main jusqu'à la machine linotype, les élèves sont divisés en sections, où l'on enseigne la lithographie, la chromolithographie, la stéréotypie, la galvanoplastie et la phototypie. Des ateliers spéciaux de dessin et de photographie sont adjoints aux différents cours. J'ai éprouvé une véritable joie artistique à la vue des travaux de typographie, des estampes et des affiches en couleurs qui m'ont été montrés lors de ma trop courte visite à l'école du livre.

Les cours professionnels féminins, ateliers de couture, de modes, de lingerie, de broderie et de dentelles produisent également de nombreux travaux présentant un caractère moderne de bon aloi.

Ajoutons que tous ces travaux sans exception sont réunis en fin d'année dans une exposition largement ouverte au public et à laquelle les maîtres des écoles primaires de Milan sont particulièrement invités à conduire leurs élèves.

Nous avons dit qu'en entrant à l'école les enfants possédaient une instruction primaire élémentaire. Pendant les deux années de stage au cours professionnel, on s'applique à développer leurs connaissances générales par des notions complémentaires

portant sur l'ensemble des études primaires ; mais ici, les études sont orientées, et en quelque sorte spécialisées, en vue du métier futur. C'est ainsi, par exemple que, dans la section de menuiserie, un exercice de rédaction a pour sujet : une visite à la scierie mécanique, les propriétés des différentes essences de bois ou la description d'un travail exécuté à l'atelier au cours de la matinée précédente ; j'ai précisément examiné une rédaction sur ce sujet, il s'agissait de la construction d'un assemblage à queue d'aronde. Bien qu'ignorant la langue italienne, les croquis explicatifs tracés en marge me permirent de suivre l'exposé, de deviner le sens des phrases et de comprendre la description, claire, précise, constituant un travail littéraire intelligent. Ainsi l'élève n'est pas soumis à un effort manuel machinal ; il doit au contraire dominer son travail, il est invité à le raisonner et amené à le comprendre ; il doit en tirer des déductions et conclure. On conçoit tout l'intérêt de cette éducation pratique pour le futur ouvrier et le bénéfice qui en résultera pour la collectivité.

Dans tous les cours de l'école, l'étude du dessin occupe environ le quart des heures de travail. On y pratique le dessin géométrique, le dessin à vue et la composition appliquée aux divers métiers. La nature fournit les principaux éléments d'étude. Des armoires vitrées contiennent des échantillons variés de zoologie et de botanique, squelettes, animaux empaillés, collections d'insectes et de papillons, coquillages, herbiers soigneusement préparés. Dans les jardins, quelques cages renferment des modèles vivants, des lapins, des poules et des perdrix, un singe, un chevreuil.

Nous avons expliqué comment cette préparation professionnelle assurait aux jeunes apprentis un gain immédiat ; ils peuvent gagner leur vie dès la sortie de l'école. Mais l'*Umanitaria* a voulu étendre son œuvre en instituant des cours de perfectionnement. Ceci est une innovation des plus heureuses. Les jeunes ouvriers qui, à l'atelier, se distinguent par leur intelligence et leur adresse sont admis aux cours de perfectionnement qui se font le soir, ou à des heures de la journée laissées libres par les patrons ou encore dans la matinée du dimanche. Plusieurs de ces cours sont d'ailleurs placés sous la tutelle des patrons eux-mêmes et des contremaîtres les plus expérimentés. On y étudie surtout

le dessin et la composition de modèles qui sont ensuite réalisés à l'atelier ou à l'école même. Il me suffira pour faire l'éloge de ces modèles de déclarer que beaucoup pourraient figurer en bonne place dans les meilleures expositions d'art appliqué. — Un petit musée scolaire, installé dans une galerie vitrée, contient une sélection des plus beaux travaux exécutés aux cours de perfectionnement ainsi que des œuvres d'art appliqué dignes d'être offertes en exemple.

Les sociologues, les industriels et les éducateurs qui, dans notre pays, ont étudié la question de l'éducation professionnelle et de l'apprentissage ne trouveront aucune idée nouvelle dans ce compte rendu. En France les idées abondent, ainsi que les intentions, mais l'idée et l'intention ne sont pas toujours génératrices d'action. Émettre une idée est un geste stérile, si l'on ne s'applique pas avec persévérance à en tirer les fruits. Sans doute, nous avons aussi des cours professionnels, des écoles techniques et des écoles d'art appliqué; méconnaître les efforts qui sont faits dans ces écoles et nier les résultats qui y sont obtenus serait une erreur et une injustice, mais on serait aussi mal avisé en prétendant qu'il n'y a pas plus et mieux à faire.

L'*Umanitaria* offre un excellent exemple, dont il y aurait profit à s'inspirer, celui d'une organisation qui fait du cours professionnel le prolongement normal et rationnel de l'école et qui établit entre l'école et l'atelier une pénétration réciproque et constante.

L'école doit être animée d'un esprit pratique, elle ne doit pas être un organe indépendant de la vie qui l'entoure; les méthodes, les procédés, l'outillage qu'elle emploie doivent être ceux-là mêmes dont l'élève se servira à l'atelier. Il doit passer par une transition naturelle de l'une à l'autre.

Pour réaliser un tel programme, il faut nécessairement des hommes compétents et ne fuyant point les responsabilités. On l'a compris à Milan et c'est ce qui explique l'importance, *le sérieux*, des résultats qui y sont obtenus.

J'aurai indiqué toute la souplesse des règlements de l'école en mentionnant la généreuse initiative de l'un des professeurs, M. Marco Londonio. Celui-ci recueille les petits abandonnés, ceux qui, à Milan comme dans toutes les grandes villes, sont

laissés à la rue, ceux qui errent et mendient leur pitance à la porte des casernes.

L'école offre à ces déshérités une hospitalité temporaire ; elle les héberge, et pendant leur séjour sous ce toit familial, on réussit presque toujours à leur inculquer le désir de se libérer par le travail. Le professeur Londonio prêche d'exemple, il enseigne à ses pupilles les éléments d'un métier et il les place ensuite dans des ateliers affiliés, où s'achève le sauvetage commencé à l'école.

Au reste il n'y a point de hiérarchie dans cette association de dévouements et si l'on peut deviner la déférence respectueuse de tous les maîtres d'*Umanitaria* pour l'éminent directeur, M. Osimo, dont la haute compétence s'unit à une souriante autorité, l'estime et l'amitié qui lient tous ces gens de bien sont plus évidentes encore. « Pour obtenir les résultats dont l'importance nous paraît capitale, me disait M. Osimo, il faut des hommes supérieurs ; nous avons donc recherché les compétences et choisi pour notre école les meilleurs éducateurs et les meilleurs ouvriers. La plus large initiative est laissée à tous ; mais chacun est responsable de ce qui se passe dans son cours. »

Ce ne sont point des fonctionnaires appointés, accomplissant ponctuellement et machinalement une tâche journalière mesurée. Tous *ils aiment* l'œuvre de haute portée sociale à laquelle ils sont associés et *ils s'y dévouent*. Ils ne s'enorgueillissent point de la grandeur de leur rôle, peut-être même n'y songent-ils pas. Ils font le bien tout simplement. Ce sont de bons ouvriers et d'honnêtes gens.

GASTON QUÉNIOUX.

La direction déchargée de classe.

Comme toujours ou presque, l'institution est née sous l'empire de la nécessité, et la loi n'a fait que la reconnaître et la réglementer.

A mesure que, par suite des progrès de l'instruction, les écoles prirent plus d'ampleur, les directeurs, débordés par les occupations accessoires, s'ingéniaient à se faire suppléer dans leurs classes. La loi de 1850 donnait aux Conseils départementaux le droit de désigner les écoles auxquelles, d'après le nombre des élèves, il devait être attaché des instituteurs adjoints. La loi du 30 octobre 1886 leur maintint la même prérogative, sans spécifier davantage que le nombre des maîtres devait être égal à celui des classes. Lorsqu'il était supérieur d'une unité, le directeur se consacrait à la marche générale de l'école ; il était déchargé de classe.

Déjà, M. Gréard, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, avait régularisé la situation de ces directeurs et déterminé leurs attributions par un règlement très précis [1].

Les directions déchargées de classe se multipliaient également en province, surtout après 1870. Les abus étant devenus patents, la loi de 1889 sur les traitements décide qu'on fixera « les conditions dans lesquelles les directeurs et les directrices d'écoles de plus de cinq classes pourront être dispensés de tenir une classe ».

Ces conditions furent fixées ainsi qu'il suit par le décret du 2 août 1890 : avoir eu au moins 300 élèves inscrits l'année précé-

1. O. Gréard, *Éducation et Instruction. Enseignement primaire*, IV, 281, 282. — Ce règlement est reproduit à la fin de l'article.

dente ; prendre l'avis du Conseil municipal[1] ; avoir l'assentiment du préfet qui, « sur la proposition qui lui en est faite par l'inspecteur d'Académie, estime qu'il y a lieu à dispense », et que le Conseil départemental peut en délibérer[2] ; obtenir de cette assemblée une décision favorable, approuvée ensuite par le Ministre.

I. — On compte aujourd'hui environ 1 400 directeurs ou directrices déchargés de classe[3]. Font-ils tout le bien qu'on pourrait en attendre ? Il serait excessif de l'affirmer. A vrai dire, l'institution n'est pas populaire.

L'Administration en est, jusqu'à un certain point, responsable.

Certes, elle avait raison de vouloir donner aux écoles populeuses une organisation meilleure. Des directeurs chargés de trente heures de classe par semaine ne pouvaient guère l'assurer. Force était de leur enlever ce fardeau. Mais il aurait été sage de leur imposer en revanche un certain nombre d'heures d'enseignement dans les classes des instituteurs adjoints (par exemple, dix heures par semaine dans les écoles de cinq ou six classes, cinq heures dans les autres). Il leur serait resté un temps suffisant pour la direction proprement dite, et leur autorité eût grandi.

Comme il fallait s'y attendre, on leur reprocha de n'avoir conservé que la partie la moins pénible de leurs fonctions et de bénéficier d'une situation privilégiée.

La mesure a donc été médiocrement accueillie. Les directeurs eux-mêmes n'ont pas toujours su la faire accepter.

Quelques-uns exercent sur les maîtres de leurs écoles un contrôle tatillon et une direction dépourvue de largeur de vues.

D'autres, à défaut d'instructions officielles leur indiquant leurs droits et leurs devoirs[4], se bornent à une besogne purement administrative. Confinés dans leur bureau, ils paraissent rare-

1. Si le Conseil municipal « refuse ou néglige de donner son avis, il peut être passé outre ».

2. On ne peut que trouver exorbitant le droit concédé au préfet, incompétent, de décider si une question d'ordre purement scolaire sera soumise ou non au Conseil départemental.

3. 1083 en 1897 ; 1105 en 1902 ; 1237 en 1907 (Statistiques quinquennales).

4. Sauf erreur, aucune instruction ministérielle n'a étendu aux départements le règlement de M. Gréard, qui n'était fait que pour la Seine.

ment dans les classes et ont peu de rapports avec leurs collaborateurs. Ceux-ci, ne voyant pas l'utilité d'une fonction ainsi comprise, concluent à sa suppression. Leur opinion est partagée par la grande majorité des maîtres des écoles à une, deux ou même trois classes, qui, jugeant les grandes écoles d'après les leurs, ne comprennent pas la nécessité de ce rouage.

Aussi, les Conseils départementaux refusent quelquefois de créer ces emplois. Certains chefs même, qui trouvent cependant naturel qu'un proviseur de petit lycée ou un principal de collège minuscule soit à peu près dispensé de cours, tout en étant secondé pour la discipline et les écritures par un ou plusieurs maîtres, refusent de proposer ces créations ; ou bien, lorsqu'elles existent, ils obligent systématiquement les directeurs à suppléer tous les maîtres absents ou malades, ce qui équivaut, dans les écoles très importantes, à les charger de classe à peu près toute l'année, au mépris de l'équité.

Cet état d'esprit de quelques administrateurs tient moins à la crainte de déplaire à la masse du corps enseignant, comme on l'a insinué, qu'à une connaissance insuffisante des avantages de l'institution.

II. — Mieux que de longues considérations, l'examen des diverses besognes que nécessite la marche d'une grande école et de la manière dont les différents services fonctionnent selon que le directeur est ou n'est pas déchargé de classe, pourra éclairer la question.

Suivons autant que possible l'ordre des exercices de la journée.

Les élèves arrivent à l'école, pour la plupart, dix minutes, un quart d'heure ou même une demi-heure avant l'heure fixée pour la rentrée. Pour éviter les bousculades, réprimer les cris, prévenir les disputes et aussi pour assurer le service de propreté, ce n'est pas trop, en plus de l'action des maîtres, de la présence du directeur.

Nécessaire le matin, son action l'est encore davantage l'après-midi, où la nervosité plus grande des élèves rend la tâche plus pénible. 3 ou 400 enfants entassés dans la cour souvent exiguë d'une école urbaine donnent évidemment plus de mal que les 30 ou 40 petits paysans placides de l'école de campagne. Il faut au

directeur de l'autorité et une attention soutenue pour ne pas être débordé.

La classe commence. 8, 10, 15 retardataires s'amènent sans se presser. Si le directeur est déchargé de classe, il les arrête au passage, s'assure de leur tenue et de leur propreté, écoute les explications qu'ils donnent de leurs retards et prend les sanctions nécessaires. Résultats : les retards injustifiés deviennent vite très rares; les élèves ne perdent pas une partie du premier exercice de la séance et ne dérangent pas leurs camarades; et ils acquièrent des habitudes de propreté et d'exactitude.

Les parents accompagnent parfois leurs enfants. Ils viennent à l'entrée ou à la sortie. Ils viennent aussi pendant la classe, malgré l'affiche, cependant placée bien en évidence, qui recommande de ne pas déranger les maîtres à ce moment. Ils viennent quand ils peuvent, expliquent-ils. Les motifs de leurs visites sont aussi nombreux que variés, et il n'est pas toujours facile d'en démêler le but véritable. A mesure que l'ignorance diminue, les parents hésitent moins à entretenir les maîtres de ce qui concerne leurs enfants. Les relations entre l'école et la famille deviennent plus fréquentes.

Si le directeur est chargé d'une classe, il est obligé de recevoir bon nombre de parents pendant les heures consacrées au travail scolaire. Il se trouve alors dans l'alternative de ne les écouter que d'une oreille distraite et de les expédier vivement, — ou de laisser ses élèves livrés à eux-mêmes pendant un temps parfois très long : l'un d'eux avouait que, à certains jours, il n'avait pu leur consacrer un seul instant!

Par contre, s'il est déchargé de classe, le directeur, dans la tranquillité de son cabinet, tire au clair, d'un esprit plus libre, les affaires dont on vient l'entretenir, leur donne la solution qu'elles comportent, s'éclaire sur ce qu'il a intérêt à connaître, conseille les parents. N'est-ce pas là une des meilleures formes de la collaboration entre l'école et la famille?

III. — Le chef d'école doit avoir à cœur la bonne tenue des locaux, du mobilier et du matériel. On s'imagine difficilement le nombre des employés, des ouvriers et des fournisseurs, préposés à cet effet, qui pénètrent au cours de l'année dans les locaux

scolaires d'une grande ville. Il est nécessaire que le directeur les reçoive, les accompagne, contrôle les fournitures apportées, délivre au besoin des reçus, exerce une surveilllance discrète sur les ouvriers chargés des réparations.

Plus de la moitié de ces allées et venues ont lieu pendant les heures de classe, ce qui ne peut que gêner beaucoup les directeurs non déchargés de classe.

Ajoutons qu'une correspondance abondante et des démarches sans nombre dans les bureaux sont souvent indispensables pour faire aboutir la moindre amélioration.

IV. — La surveillance générale des récréations incombe au directeur. Il veille à ce que chaque cours sorte et rentre à l'heure réglementaire et à ce que la surveillance des maîtres soit effective et efficace, non seulement aux récréations qui coupent chaque séance, mais à la récréation, plus pénible, qui précède l'étude surveillée du soir.

Souvent, les maîtres, même les meilleurs, s'acquittent mal de ce service. Est-ce mauvaise volonté ou indifférence? Nullement. Songeons que, au moment où fatigués par une heure et demie de travail scolaire, ils auraient besoin d'un peu de détente loin d'élèves bruyants ou espiègles, la surveillance exige d'eux une tension d'esprit presque aussi grande que pour les exercices qu'ils viennent de faire. Aussi, ils déambulent sans voir et sans entendre. L'action du directeur déchargé de classe est indispensable pour faire servir les récréations à l'éducation des enfants, et aussi pour éviter les accidents.

Lorsque les études surveillées sont organisées, même s'il n'en fait pas personnellement une, il est tenu de surveiller ce service, c'est-à-dire de se rendre compte si le temps prévu est utilement employé, de s'assurer des absences et de leurs causes, d'intervenir lorsque la discipline faiblit.

Bien que la cantine scolaire relève ordinairement de la Municipalité ou de la Caisse des écoles, il ne saurait s'en désintéresser. Un contrôle discret est donc nécessaire, tant sur les fournisseurs que sur les cuisinières et leurs aides, qui sont en contact avec les élèves avant et souvent après les repas.

Cette surveillance doit s'exercer de même sur les maîtresses

de couture ou de repassage, les femmes de service, les balayeuses municipales ; ces dernières ne devraient d'ailleurs être introduites dans les écoles qu'avec l'agrément des directeurs et des directrices.

Les élèves indigents sont habillés et chaussés par la Caisse des écoles. Il y a trente ans, les parents hésitaient à solliciter cette faveur. Il fallait que le besoin les y forçât. Aujourd'hui, ces scrupules ont disparu. Même les gens aisés ne craignent pas de solliciter. Telle école de 300 élèves compte jusqu'à 150 demandes. Chacune est l'objet d'une enquête qui servira de base à celle des administrateurs de la Caisse des écoles. Ce travail délicat, qui fait toujours des mécontents, quelque application et quelque souci de la justice qu'y apporte le directeur, lui prend le mois de novembre presque entier.

Le fonctionnement de la Mutualité scolaire demande qu'on s'y consacre pendant toute l'année. Lorsqu'une école compte de 80 à 100 mutualistes, ce qui n'est pas rare, c'est le directeur qui centralise les cotisations recueillies chaque lundi par les adjoints ; qui délivre les feuilles de maladie et les envoie au Conseil d'administration avec les renseignements d'usage ; paie les indemnités ou les secours alloués et fait les versements trimestriels entre les mains du Trésorier central. C'est un travail minutieux, que le directeur doit assurer pour que la Mutualité vive et se développe. S'il tient une classe, son labeur s'en trouve singulièrement augmenté. Quant aux fonctions de trésorier central, elles sont tellement absorbantes dans une Mutualité de 2 ou 3 000 adhérents, que seul un directeur déchargé de classe peut les remplir, — non, parfois, sans qu'il lui soit adjoint un auxiliaire rétribué.

Représentant de l'école auprès de la Municipalité et de l'Administration académique, le directeur est chargé de la correspondance avec le maire et avec l'inspecteur primaire et l'inspecteur d'Académie : lettres, rapports, statistiques, listes et dossiers des candidats aux examens et aux concours ; listes d'absences mensuelles ; notifications d'épidémies, etc.

Une des obligations du directeur consiste dans la tenue de différents registres : registres scolaires, registres de la biblio-

thèque, registres des procès-verbaux du Conseil des maîtres, registres des réunions de l'Amicale ou du Patronage, etc.

A propos de la Bibliothèque scolaire, notons que c'est presque toujours le directeur qui prête les livres aux élèves et aux adultes et qui en surveille la rentrée. Si au lieu de les distribuer à la hâte et au petit bonheur, on guidait l'enfant dans ses lectures en choisissant ceux qui lui conviennent, en graduant ses lectures, en l'interrogeant sur ce qu'il a lu, on aboutirait sûrement à faire désirer la lecture et à la rendre profitable. Ce rôle de guide, si important et si délicat, que le maître débordé de besogne ne peut remplir, on est en droit de l'attendre du directeur déchargé de classe.

V. — Nous arrivons à la fonction essentielle du directeur.

Dans toute école digne de ce nom, il faut avant tout une exacte discipline, un bon système d'émulation et une judicieuse organisation pédagogique.

Outre qu'elle constitue un excellent moyen d'éducation, la discipline, conjointement avec l'émulation, rend possible et fructueux le travail scolaire.

L'organisation rationnelle de ce travail doit partir du principe suivant : les connaissances se graveront d'autant mieux dans l'esprit de l'enfant et échapperont d'autant plus longtemps aux causes de destruction, qu'elles auront été présentées pendant toute la scolarité dans le même ordre, avec une gradation rigoureuse, et, autant que possible, dans les mêmes termes, en vertu du vieil adage : la répétition est l'âme de l'enseignement.

A l'école à un seul maître, cet idéal est facile à réaliser. Il l'est beaucoup moins dans les grandes écoles. Là, la façade peut faire illusion ; mais il faut voir derrière. Les forces humaines ayant des limites, si le directeur tient une classe, il lui est difficile de faire de son école un tout homogène et cohérent, où en même temps que de l'instruction de l'enfant, on s'occupe avec suite de sa moralité, de son caractère et de la formation de sa personnalité. Elle est souvent une juxtaposition de classes sans rapports suffisants entre elles. Or, l'école ne saurait être assimilée à une administration dont les différents bureaux fonctionnent indépendamment les uns des autres.

Comme il est à peu près impossible au directeur de savoir ce que font ses collaborateurs, chacun agit à sa guise. Autant de maîtres, autant de façons différentes d'enseigner les mêmes notions. Tantôt le cours n'est que la répétition du précédent, et on piétine sur place; tantôt l'écart est beaucoup trop grand, et la majorité des élèves sont découragés; tantôt enfin, les mêmes connaissances sont présentées sous une forme et dans un ordre tout autres, et les esprits sont désorientés; finalement, il y a beaucoup de déchet.

Qu'une autorité veille à ce que le programme de chaque classe complète et développe celui de la classe précédente, de sorte qu'on passe aisément de l'une à l'autre; qu'elle indique les points sur lesquels on doit insister; que, pour l'emploi des procédés, tout en laissant à chacun une initiative suffisante, elle tâche néanmoins d'écarter les fantaisies individuelles; et les efforts de tous, ainsi coordonnés, donneront tout leur rendement.

De même, pour la discipline et l'émulation, il est désirable, quelles que soient les vues particulières de chacun, que le même système, — comme aussi la même notation des leçons, des devoirs et des compositions, — soient appliqués dans toutes les classes. S'il a été décidé, par exemple, de recourir aux classements mensuels, il ne serait pas admissible qu'un maître se refusât à employer ce moyen, sous le prétexte qu'il pense autrement sur ce point.

Les élèves sont les premiers bénéficiaires d'une organisation ainsi conçue. Les maîtres eux-mêmes ne tardent pas à y trouver leur avantage, puisqu'ils reçoivent des écoliers mieux préparés à profiter de leur enseignement, et que leur tâche est ainsi facilitée. Et si leur liberté est limitée, ils se rendront compte de la nécessité et des avantages de cette restriction. Elle n'empêche d'ailleurs pas chacun de donner sa mesure : il y aura toujours, dans la chaleur, la clarté, l'intérêt avec lesquels deux maîtres inculqueront la même notion, des différences considérables.

Au reste, ce sacrifice paraîtra moins dur si on sait recourir au Conseil des maîtres pour tout ce qui concerne la répartition des élèves dans les classes, le programme de chaque cours, les méthodes à appliquer, le système disciplinaire, le règlement intérieur, etc.

Ce Conseil peut beaucoup pour l'école. L'unité d'enseignement dépend en partie de lui. Chacun y exposant ses vues, les questions seront mieux étudiées. Tel qui paraissait irréductible sera ébranlé par les arguments développés, et il lui en coûtera moins de s'incliner; parfois, d'ailleurs, la solution adoptée sera un compromis entre ses idées et celles de ses contradicteurs; ne le serait-elle pas, qu'il en connaîtra mieux le caractère et la portée.

Le directeur intelligent et habile guidera le Conseil au lieu d'être à sa remorque, et la mise en commun des lumières de tous aboutira généralement à des mesures prises en plein accord. Au surplus, le Conseil n'a pas à s'occuper des attributions propres du directeur, non plus que des questions extra-scolaires, et les décisions prises en opposition avec les vues du directeur sont soumises à l'inspecteur primaire.

VI. — Mais comment le directeur contrôlera-t-il l'application des mesures arrêtées, s'il est immobilisé dans une classe?

Au contraire, débarrassé de ce souci, rien ne lui sera plus facile. Faisant, à des heures variables, sa ronde dans l'école, il constatera les petites défaillances amenées par le relâchement ou l'oubli, rectifiera les erreurs d'exécution, et, qui sait? calmera peut-être des excès de zèle! Il pourra se rendre compte du travail des écoliers, stimuler les paresseux et les indolents, encourager ceux qui font bien, tenir tout ce petit monde en haleine. En outre, il fera faire des compositions dans chaque classe, les annotera et en rendra compte aux élèves. Grâce à ces visites fréquentes et à ces exercices, il connaîtra bien le personnel, maîtres et élèves, et suivra de très près la marche de la maison qui lui est confiée.

Il se préoccupera de maintenir la bonne entente entre ses collaborateurs. Il s'efforcera de dissiper les malentendus et de faire régner la concorde, car il n'ignore pas que la mésintelligence entre les maîtres, qui n'échappe pas longtemps à l'œil malicieux des élèves, produit un effet moral déplorable, dont l'école ne peut que souffrir.

Le directeur réussira d'autant mieux dans cette œuvre d'union, qu'il s'imposera par son intelligence et son caractère, et que ses rapports avec le personnel seront plus cordiaux; on acceptera

sans difficulté ses suggestions, si on le voit attaché à ses fonctions, exigeant pour lui-même et désireux d'être agréable à ses maîtres non seulement en paroles, mais en actes, en les aidant lorsqu'ils sont surmenés, en les remplaçant momentanément lorsque la fatigue est trop forte ou lorsqu'ils ont besoin d'un court congé pour affaires de famille ou pour convenances personnelles.

Ces petits services, le directeur ne pourra les rendre que s'il est déchargé de classe. Alors aussi, il lui sera possible de prendre une part active au fonctionnement de l'Amicale et du Patronage. Les jeunes gens de l'une, les pères de famille de l'autre, reçoivent plus facilement ses directions et ses conseils que ceux des autres maîtres. Il est bon que ceux-ci prêtent leur concours à ces œuvres; mais, pour si utile qu'elle soit, leur intervention reste malgré tout secondaire, tandis que celle du directeur est essentielle.

Elle sera d'autant plus efficace qu'il arrivera aux réunions, non pas fatigué du labeur écrasant de la classe du jour et de toutes les autres charges accessoires, mais avec l'esprit relativement dispos.

VII. — De ce qui précède, on peut, je crois, conclure qu'il y a des avantages certains, pour une école populeuse, à ce que le directeur soit dispensé de l'obligation de tenir régulièrement une classe.

Sans doute, dans les écoles de cinq, six ou sept classes, il se rencontre parfois des hommes infatigables, au travail facile, à l'intelligence souple, capables de fournir une besogne considérable. Avec eux, la correspondance ne languit pas, les registres sont tenus à jour, les diverses caisses sont en règle. Tout ce côté matériel est irréprochable.

Mais on ne tarde pas à s'apercevoir que certaines parties plus délicates de leurs fonctions sont sacrifiées.

Elles le seront, à plus forte raison, chez ceux qui ne sont pas doués d'une santé exceptionnelle, munis d'une bonne méthode de travail et dont l'activité d'esprit ne sort pas d'une honnête moyenne. Le nombre des maîtres dont il faut coordonner les efforts, des familles avec qui on est en relations, des conflits à

résoudre, des affaires à traiter, s'accroissant forcément avec l'importance de l'école, si le directeur est chargé de classe, cette classe pâtira de ses autres occupations, — ou ce sera l'école; le plus souvent, l'une et l'autre.

En somme, le directeur d'une école nombreuse ne peut remplir à la fois ses devoirs d'instituteur chargé de classe et ses devoirs de directeur. Il est contraint de sacrifier les uns ou les autres. De là, la nécessité, lorsqu'il est à la tête d'une école de 300 élèves, — puisque c'est le chiffre fixé [1], — de le décharger de classe si l'on veut qu'il soit en état de s'acquitter convenablement de ses fonctions de surveillance, d'administration et d'impulsion pédagogique.

VIII. — La première mesure à prendre consisterait donc à abroger le décret du 2 août 1890 en décidant que la présence de 300 élèves dans une école entraînera, au bout d'une année, l'obligation pour le Conseil départemental de créer un nouvel emploi d'adjoint en vue de décharger le directeur de classe. Il n'est pas admissible qu'une question aussi importante reste livrée au caprice et à l'arbitraire.

Il faudrait, en outre, élaborer un règlement indiquant le véritable caractère de l'institution et précisant le mode de recrutement et les attributions de ceux à qui seraient confiées ces délicates fonctions. Les candidats verraient que l'Administration n'entend pas créer des sinécures. L'un d'eux ne disait-il pas récemment à son inspecteur que, se sentant fatigué, il accepterait volontiers, pour se reposer pendant les deux ou trois années le séparant de la retraite, un de ces emplois?

Cette fonction n'est pas faite pour les maîtres usés. La journée d'un directeur déchargé de classe qui a conscience de son devoir est peut-être un peu moins pénible que celle de son collègue chargé de classe parce que l'activité qu'il déploie présente plus de variété; mais la somme de travail est sensiblement égale et exige un corps alerte et un esprit en éveil.

---

1. Ce nombre correspondait jadis à 6 classes, à raison de 50 élèves par classe; mais cette moyenne de 50 élèves doit être ramenée à 40 si l'on veut obtenir des résultats satisfaisants; par suite, les 300 élèves comportent en réalité sept classes plutôt que six.

Il y aurait avantage à ce que ce directeur ne perdît pas tout contact avec l'enseignement.

De ce qu'il ne doit pas être astreint à tenir une classe de façon continue, il ne s'ensuit pas qu'on ne puisse rien lui demander dans ce sens. Pourquoi, — à l'exemple du directeur d'école primaire supérieure qui, en vertu du décret du 14 août 1893, reste chargé de l'enseignement de la morale et de l'instruction civique, — ne consacrerait-il pas chaque jour une heure dans les grosses écoles, un peu plus dans celles de moindre importance, à l'instruction morale aux cours moyen et supérieur? Ces entretiens le mettraient en contact avec les grands élèves, dont il deviendrait le conseiller moral, et sur lesquels, grâce à son expérience et à l'autorité inhérente à ses fonctions, il exercerait à tous les points de vue l'influence la plus salutaire.

Complétée par l'action sur les familles, sur ses collaborateurs et sur les associations qui gravitent autour de l'école, l'action sur les élèves constituerait le meilleur de sa tâche pédagogique.

On conçoit quel soin il serait nécessaire d'apporter au choix des directeurs déchargés de classe; là encore, des prescriptions formelles ne seraient pas superflues pour que ces fonctions fussent confiées aux meilleurs maîtres.

Un règlement, analogue au suivant, qui s'inspire de celui de M. Gréard, devrait être élaboré.

Règlement

relatif à l'organisation pédagogique des écoles de plus de 300 élèves.

I. — Les directeurs et directrices d'écoles de plus de 300 élèves sont déchargés de classe. Ils ont pour mission de régler la marche générale de l'école, d'assurer la progression de l'enseignement, l'application des bonnes méthodes et l'observation des règles de la discipline; de donner aux œuvres auxiliaires et complémentaires de l'école l'impulsion nécessaire, et de faciliter les rapports de l'école tant avec les familles qu'avec les autorités municipale et académique.

II. — Ne seront admis comme candidats à une direction déchargée de classe que les maîtres ou les maîtresses dirigeant une école depuis cinq ans au moins, pourvus de la médaille de bronze, et dont la valeur professionnelle est attestée par une note minimum de dossier de 16 (sur 20).

III. — Le directeur déchargé de classe est présent à l'école depuis sept heures et demie du matin jusqu'à la sortie des élèves.

IV. — Il assiste à l'arrivée et à la sortie des élèves, préside à l'inspection de propreté, à la surveillance des récréations et aux mouvements.

V. — De huit heures à onze heures, et de une heure et demie à quatre heures et demie, il se tient dans les classes (au moins pendant la moitié du temps), ou à son bureau, soit pour recevoir les parents, soit pour s'occuper de travaux d'écriture se rapportant à l'école.

VI. — Dans son passage à travers les classes, il s'assure que le programme mensuel et l'emploi du temps sont suivis, que les classes sont préparées, que tous les élèves reçoivent les mêmes soins du maître. Il s'attache plus particulièrement aux classes des maîtres débutants ou des suppléants.

Aux heures fixées, il donne l'enseignement dont il est chargé et s'occupe des compositions mensuelles.

VII. — Il surveille les classements, proclame dans les différentes classes les places obtenues par les élèves, et, à la rentrée d'octobre, règle, en conseil des maîtres, le passage des élèves dans les classes.

VIII. — Matin et soir, après l'appel fait par chaque maître, il reçoit la liste des absents et avise les parents.

IX. — Aux époques fixées, il adresse à la famille le carnet de correspondance visé par lui après avoir été établi et signé par le maître de la classe. Ce livret doit être renvoyé signé par le chef de famille.

X. — Il contrôle les punitions et s'assure que les retenues sont utilement employées.

XI. — Il veille à l'application du règlement départemental et du règlement intérieur de l'école.

XII. — Il assure le service du maître empêché par une indisposition ou par une cause imprévue toutes les fois que l'absence ne doit pas durer plus de trois jours. Il en avise immédiatement l'inspecteur primaire.

XIII. — Quatre ou cinq fois par an, et plus fréquemment s'il en est besoin, il réunit le Conseil des maîtres pour examiner les points d'enseignement ou de discipline qui laissent à désirer. Il envoie le procès-verbal de chaque séance à l'inspecteur primaire.

Il veille à ce que les décisions arrêtées soient exécutées.

XIV. — En temps voulu, il adresse à l'inspecteur primaire la liste des récompenses honorifiques ou pécuniaires qui pourraient être accordées aux maîtres.

XV. — Au mois de juillet, il indique le maître chargé d'assurer le service en cas d'absence momentanée du directeur. Il fait connaître en même temps les modifications qu'il croit utile d'introduire dans l'organisation et l'attribution des classes.

IX. — Grâce à ce règlement et aux instructions dont il serait bon de l'accompagner, le directeur serait fixé sur ses prérogatives, saurait jusqu'où il peut aller et marcherait à pas sûrs. De leur côté, ses collaborateurs, sachant ce qu'il est en droit d'attendre d'eux, accepteront plus facilement son autorité, qui leur paraîtra alors nécessaire et bienfaisante. Très peu songeront à la contester, surtout si, son choix étant entouré de sérieuses garanties, il s'impose par son savoir, son expérience professionnelle, son activité et son tact.

Certains maîtres, qui ne conçoivent que les tâches bien définies et nettement délimitées, conserveront peut-être quelques préventions, surtout parce que l'action du directeur déchargé de classe, dispersée en des sens très divers, se fond dans une œuvre d'ensemble, sans que rien de saillant attire l'attention. Mais les esprits réfléchis, qui se rendent compte des réalités, comprendront que c'est précisément ce qui la rend efficace. Par elle, l'école aux classes nombreuses, au lieu d'être une machine, devient un organisme vivant dont les différentes parties concourent au même but; c'est par son action incessante et générale que le directeur devient l'âme de l'école, qui tient de lui l'unité et la vie.

X. — D'accord, me dira-t-on. Mais ne paie-t-on pas trop cher le plaisir de favoriser un petit nombre d'écoles ?

Notons que si ces écoles sont peu nombreuses, — 1 400, — l'effectif qu'elles renferment, à raison d'une moyenne de 400 élèves pour chacune d'elles, atteint 560 000 enfants, soit le huitième de l'effectif des écoles primaires publiques [1].

Ces élèves sont-ils des privilégiés parce que, par le fait de la création de la direction déchargée de classe, on veille davantage sur leur conduite et on leur donne un enseignement plus profitable ? Il me semble qu'en rétablissant l'égalité entre eux et leurs camarades des écoles aux effectifs plus faibles, on est simplement juste. En somme, c'est un bon moyen de parer en partie aux

1. A Toulouse, les 11 écoles primaires dont le directeur ou la directrice sont déchargés de classe reçoivent 4 800 élèves (sur 13 300), — ce qui fait une moyenne de 436 élèves par école; et si on y ajoute les 4 écoles que leur effectif pourrait faire ranger dans la catégorie précédente, on arriverait à 6 100 élèves (406 par école), sur 13 300, — soit près de la moitié.

inconvénients que présentent les grandes agglomérations d'élèves.

Quant à la dépense, on peut approximativement l'évaluer à 2 000 francs pour chaque maître faisant classe à la place du directeur, ce qui fait moins de trois millions pour plus de 500 000 élèves. Est-ce une dépense trop forte? Encore faudrait-il déduire le montant des frais des suppléances faites par les directeurs non chargés de classe. Il serait d'ailleurs possible de récupérer ces trois millions en supprimant les classes fréquentées par une poignée d'élèves seulement, et en transformant en écoles mixtes les écoles spéciales du même groupe, où l'instituteur et l'institutrice ont parfois, à eux deux, à peine vingt écoliers.

XI. — La suppression franche ou déguisée de la direction déchargée de classe serait donc une faute ; elle se ferait au détriment des élèves les plus dignes d'intérêt, de ceux qui ont le plus besoin d'être suivis de près.

Au lieu de l'abolir, réorganisons-la, dotons-la d'un statut, étendons-la à toutes les écoles qui remplissent les conditions voulues, et choisissons avec soin ceux à qui elle sera confiée.

Le jour où elle fonctionnera régulièrement, sous le contrôle bienveillant de l'Administration, une amélioration appréciable aura été apportée dans la marche de ce grand service public qu'est l'enseignement primaire, qui a besoin de se perfectionner et de s'assouplir pour répondre aux nécessités actuelles et surtout à celles de demain.

J. Gros,
Inspecteur primaire à Toulouse.

Annexe.

Règlement de M. Gréard.

I. — L'institution des instituteurs et des institutrices d'écoles non chargés de classe a pour objet de surveiller la marche générale de l'enseignement, d'assurer l'observation des règles de la discipline et de faciliter les rapports du personnel enseignant, tant avec les familles qu'avec les autorités scolaires.

II. — Nul ne peut être nommé instituteur ou institutrice non chargé de classe s'il ne compte cinq années de service au moins comme directeur ou directrice d'une école à Paris. L'école doit en outre comprendre au minimum 300 élèves et 5 classes.

III. — Le directeur ou la directrice non chargé de classe est présent à l'école depuis huit heures du matin jusqu'à la sortie des élèves.

IV. — Pendant la durée des classes, il ne doit point recevoir le public ni s'éloigner des classes, sauf pour les besoins indispensables du service. Sa place est soit dans les classes, qu'il inspecte, soit dans le local rapproché des classes qui lui sert de bureau. Il tient un registre de l'emploi de ses journées.

V. — Il surveille l'arrivée et la sortie des élèves, préside à l'inspection de propreté et dirige tous les mouvements.

VI. — Il prend ses repas avant les élèves, assiste à leur déjeuner et surveille la récréation.

VII. — Tous les matins, il contrôle l'appel dans chaque classe, reçoit la liste des absents, avise les parents et leur demande compte des motifs de l'absence. Chaque semaine, il adresse à la famille le bulletin de l'élève donné par le maître de la classe et visé par lui; ce bulletin lui est renvoyé signé par le chef de la famille.

VIII. — Il remplace le maître appelé au dehors par les catéchismes, à moins qu'il ne juge utile de conduire lui-même les élèves à l'église.

IX. — Il supplée le maître qui est empêché par une indisposition ou par une cause imprévue, toutes les fois que l'absence ne doit pas durer plus de trois jours. Il avise immédiatement l'inspecteur primaire du service qu'il prend.

X. — Il tient le registre d'inscription et le catalogue de la bibliothèque scolaire. Chaque semaine, il vise les registres d'appel et les journaux de classe.

XI. — Il dirige les examens de passage et surveille les classements.

XII. — Il emploie le temps des classes à surveiller l'enseignement des différents cours. Il s'assure, notamment, que tous les élèves sont l'objet des soins du maître et que tous les devoirs sont exactement corrigés. L'inspection qu'il a faite dans une classe est constatée par une note inscrite au journal de classe.

XIII. — Il fait faire, chaque mois, dans chaque classe, une composition dont il fournit le texte ou le sujet. Il contrôle la correction et il arrête l'ordre de mérite. Les places obtenues par les élèves sont inscrites au registre d'appel.

XIV. — Il contrôle les punitions et veille à ce que les retenues soient utilement employées.

XV. — Chaque mois, il réunit tous les maîtres de l'école en une conférence, dont il fait connaître le jour et l'heure à l'inspecteur primaire. Il signale les points de discipline ou d'enseignement qui ont laissé à désirer. Il recueille les observations et dirige, s'il y a lieu, la discussion. Le procès-verbal est dressé par le plus ancien des maîtres adjoints. Le registre des procès-verbaux est conservé dans les archives de l'école.

XVI. — Il dresse la liste motivée des propositions de récompenses honorifiques ou pécuniaires qui peuvent être accordées aux maîtres.

XVII. — Au mois de juillet, il présente à l'autorité supérieure le maître qui, pendant la durée de l'année scolaire suivante, doit l'assister dans la surveillance générale de l'école et le suppléer en cas de maladie. Il désigne dans les mêmes conditions le maître qui doit être chargé de la 1re division du cours supérieur. Il fait connaître en même temps les modifications qu'il croit utile d'introduire dans l'organisation des classes, tant pour approprier les aptitudes des membres du personnel enseignant aux besoins du service que pour former successivement les maîtres à la direction des diverses classes d'une école.

XVIII. — Il seconde l'inspecteur primaire dans la correction des compositions générales. Il expérimente ou étudie, sous son autorité, les améliorations proposées.

Questions et Discussions.

I

Questions.

Nous croyons utile de rappeler ici la question récemment soumise à l'examen de nos lecteurs (*Revue pédagogique* d'octobre 1916, p. 392) :

Comment former, pour l'après-guerre, des volontés fortes?

L'éducateur français, disions-nous, aura dorénavant l'impérieux devoir de faire des hommes d'initiative et de labeur, prêts à tirer de leur énergie physique et morale son rendement maximum. Par quels moyens pourra-t-il y parvenir?

A quelles leçons, quels procédés d'enseignement, quelles méthodes disciplinaires devra-t-il avoir recours pour susciter et fixer dans les jeunes cœurs l'esprit d'initiative, l'amour de l'effort intense et opiniâtre, l'horreur de tout ce qui paralyse l'activité, — pour réprimer l'égoïsme et développer le sens social?

Nous serions heureux que nos lecteurs nous fassent connaître, sous forme de propositions précises et pratiques, leur manière de voir à ce sujet.

II

Réponses.

Le complément d'objet.

La grammaire se propose-t-elle, d'abord et avant tout, de faire ressortir les rapports entre les idées exprimées par les mots, de telle sorte que, dès le plus jeune âge, l'enfant saisisse exacte-

ment « la relation immédiate entre un agent et un patient, entre un être ou une chose qui est l'auteur de l'action ou l'origine du mouvement, et une chose ou un être qui supporte l'action, vers quoi est dirigé le mouvement[1] » ? Si oui, la notion d'objet et de complément d'objet doit être inculquée de force ou de gré à l'élève du cours élémentaire. Elle est à la base du langage.

La grammaire se propose-t-elle, d'abord et avant tout, de rendre compte du mécanisme de la phrase, de telle sorte que l'enfant arrive le plus vite possible à cette correction de la forme qui conditionne l'acquisition et la formation des idées claires ou subtiles? Si oui, la notion d'objet devient un accessoire négligeable dans l'enseignement élémentaire des lois et des parties du langage. Il est même dangereux de parler de complément d'objet si l'on accepte la théorie exubérante de *chaque terme pour chaque fait grammatical*, puisque ses partisans sont obligés de déclarer : « Que la théorie générale du complément manque de précision, et qu'en général la nouvelle grammaire ne possède pas la simplicité harmonieuse et artificielle de l'ancienne, il se peut[2]. » Une telle concession va loin, puisqu'elle enferme l'aveu d'un bagage d'équivoques où s'embarrassent les maîtres et qui ne saurait constituer un instrument pédagogique recommandable, même avec ce correctif que, dans « toutes les sciences du réel, la précision et la rigueur ne sont achetées qu'au prix de l'exactitude ». J'ai pensé à imaginer, dans l'enseignement de la grammaire aux élèves de nos écoles rurales, cette antinomie inoffensive entre la précision et la rigueur d'une part, l'exactitude de l'autre. Je préférerais de beaucoup une méthode où, par des procédés rationnels qui concilieraient à la fois l'exactitude et la précision, l'enfant fût initié et habitué rapidement aux formes correctes du langage.

L'explication des textes s'accommode fort bien du rapport des idées exprimées par des mots : ou pour mieux dire sa besogne propre est de faire saisir nettement le rapport du mot à la nuance de pensée qu'il exprime et le rapport des groupes de mots à l'idée qu'ils s'efforcent de rendre. Que dans ces exer-

1. Cf. *Revue pédagogique*, août 1916, p. 185.
2. *Ibid.*, p. 186.

cices la notion d'objet soit amenée à intervenir couramment, je n'y vois rien que de naturel ou de souhaitable.

Mais autre chose est d'expliquer un texte, autre chose est d'amener l'enfant à parler et à écrire correctement. Cette correction ne dépend pas de l'idée exprimée, mais de la forme donnée à l'expression. Il ne s'agit pas de faire comprendre à l'enfant qui dit : « *Je l'envoie à mon père* », que *je* est l'agent et *père* le patient, mais que *l'* est complément direct et que *père* doit être lui aussi complément direct et non pas indirect. Quand des maîtres expérimentés m'affirmeront que pour obtenir ce résultat, la notion d'objet leur est nécessaire, je m'inclinerai; mais je n'en ai point encore rencontré, et je connais en revanche d'excellents grammairiens, d'excellents professeurs, d'excellents instituteurs qui ont formé d'excellents élèves sans leur avoir révélé l'existence du complément d'objet.

Si l'on considère, comme il arrive souvent dans nos écoles, le nouveau complément d'objet direct comme l'ancien complément direct, il n'y a là qu'un changement d'étiquette superficiel et innocent. En grammaire, les étiquettes n'ont pour les enfants et pour beaucoup de maîtres qu'une signification conventionnelle — heureusement! Car lorsqu'ils essaient de découvrir une correspondance étroite entre l'étiquette et la nature véritable du produit qu'elle recouvre, ils arrivent parfois à des inexactitudes ou à des contresens aussi regrettables que s'ils attachaient un sens propre au mot eau-de-vie collé sur une bouteille d'alcool. En fait le terme *complément d'objet* a été accepté comme une innovation verbale entraînant des difficultés d'interprétation et ne favorisant guère la pratique de l'enseignement. Qu'on le maintienne ou qu'on le supprime, la chose est à peu près indifférente, à la condition qu'on s'entende une fois pour toutes sur la question du *complément direct* et du *complément indirect*.

Le complément direct est celui qui se relie sans préposition au mot auquel il doit être joint. Le complément indirect est celui qui ne se relie à ce mot qu'à l'aide d'une préposition. Oui; mais dans certains cas la préposition est sous-entendue ou peut être considérée comme sous-entendue si on tient compte des modalités ordinaires de la construction française. Et alors ce complément est-il direct ou indirect? A mon sens il est indirect; certaines

règles d'accord amènent logiquement à le considérer comme tel, et d'autre part on initie plus facilement l'enfant à l'intelligence du français en lui faisant voir, dans certaines formes des pronoms par exemple, l'équivalent d'un mot précédé d'une préposition. Encore est-il qu'il faudrait une réglementation uniforme.

Cette question du complément direct implique celle de l'article. Depuis que *des* est le pluriel de *un*, on considère, dans la phrase : *je mange des brioches*, le mot *brioches* comme un complément direct; mais dans cette autre phrase : *je mange de la brioche et non du pain*, les mots *brioche* et *pain* sont compléments indirects partitifs, quoique celui qui dit : *je mange de la brioche et non du pain* n'éprouve aucun scrupule à manger une brioche tout entière. En réalité les cas où la préposition *de* enfermée dans l'article contracté a perdu sa valeur prépositive (comme elle l'a perdue devant les noms de ville considérés par tous les grammairiens comme apposition) sont très nombreux. Ce serait, je pense, atteindre « la science du réel[1] » que de s'en rendre compte et d'adapter l'enseignement rationnel et pratique de la grammaire à ces fautes du langage.

Et cela vaudrait mieux sans doute que de controverser sur le complément d'objet dans lequel la sagesse des maîtres n'a vu qu'une substitution terminologique commandée par la mode. Cela vaudrait mieux certainement : car le grammairien vise moins à la satisfaction intellectuelle des métaphysiciens — fussent-ils pragmatistes — qu'à l'enseignement rationnel et pratique des formes correctes du langage selon les principes chers à Descartes dont la métaphysique sans timidité ne répugnait pourtant pas à la claire méthode.

André Fontaine.

1. *Revue pédagogique*, août 1916, p. 187.

Notes d'Inspection.

I. — Éducation générale.

Le cahier de textes[1] (écoles normales et écoles primaires supérieures).

Au cours d'inspections dans les Écoles primaires supérieures, j'ai constaté que la plupart d'entre elles ignorent ou méconnaissent le rôle du cahier de textes; il manque ou il est insuffisant.

Son absence est inadmissible. Seul, il permet de suivre le travail des élèves, de le peser en quantité et en qualité, de saisir la direction des études, de mesurer jour par jour le chemin parcouru.

Encore faut-il que sa tenue réponde à son objet. Trop souvent, elle pèche par des données vagues ou sommaires, ou même par la négligence extérieure.

Tout d'abord le cahier de textes doit offrir des dispositions claires et des divisions saisissables au premier coup d'œil : chaque jour de classe bien séparé du précédent et du suivant; dans chaque journée, la matinée distincte de l'après-midi; dans la matinée ou l'après-midi, chaque cours, chaque enseignement bien en vue.

Chaque heure à son tour doit faire connaître son contenu, leçons, devoirs, corrections, cours du maître.

Les leçons sont désignées avec leur titre, l'auteur du passage, le nombre de vers ou le nombre des lignes. Sans doute les lignes varient suivant le format et l'impression du recueil; mais ces variations sont limitées : les livres de classes se ressemblent beaucoup dans leur aspect.

1. Extrait d'une circulaire de M. le Recteur de l'Académie de Rennes.

Le sujet de chaque cours doit être précisé. Par exemple en histoire, s'il s'agit de Louis XIV, on indiquera combien de leçons lui sont consacrées, sur quelle partie du règne chacune porte.

Les mêmes précisions se retrouveront pour les devoirs : énoncé des sujets de compositions françaises, reproduction du texte de la dictée, de la version ou du thème de langue vivante; préparations d'auteurs, problèmes, etc.

Le cahier de textes est une charge que les élèves doivent considérer comme une marque de confiance. Toutefois il ne doit pas devenir une gêne; dans ce dessein on évitera de l'immobiliser toute une année dans les mêmes mains.

Certaines écoles ont le cahier du professeur tenu par lui. L'usage est à approuver et à répandre; — il n'empêche pas le premier. L'un montre une classe dans son unité, avec ses maîtres divers; l'autre fait voir le maître à travers ses diverses classes. Ensemble ils se complètent; ensemble ils forment en quelque sorte l'examen de conscience quotidien de l'école. Celle-ci toute la première n'a qu'à y gagner.

*
* *

Les petits devoirs : le devoir de l'ordre [1].

Au nombre des petits devoirs assez souvent méconnus, il faut mettre le devoir de l'ordre. On est désagréablement surpris, en entrant dans certaines classes, de voir le bureau du maître couvert, encombré d'objets disparates, jetés, entassés pêle-mêle. Des cahiers paraissent oubliés parmi des livres; une loque de journal dépasse sous un registre; des épaves du musée scolaire servent de presse-papiers inattendus; des porteplumes et des crayons voisinent avec des morceaux de craie et avec le couteau prudemment ravi à un précoce ciseleur. Mon premier mouvement est de plaindre le maître qui est obligé de travailler dans ce fouillis ou d'y chercher l'objet dont il a besoin. Le second est l'inquiétude au sujet de l'exemple qu'il donne aux élèves et je glisse un regard vers les cases où ils serrent leurs affaires et où,

1. Extrait du *Bulletin de l'Instruction primaire du département de Maine-et-Loire*, octobre 1916.

si le désordre n'atteint pas à la même ampleur, c'est seulement faute d'éléments assez variés. Plus indiscret encore, je me représente l'état de l'esprit du maître qui, ne sachant même pas ranger les objets, doit éprouver bien de la peine à ordonner ses idées. Je me demande si ne mettant pas chaque chose à sa place, il fait cependant chaque chose en son temps.

Il est rare qu'en pareil cas le désordre n'apparaisse encore ailleurs, dans la bibliothèque, où les livres s'empilent de guingois, dans le musée scolaire, dans les placards, dans le vestiaire, sous l'escalier. Aux murs pendent des cartes décolorées, qu'on n'a jamais songé à soustraire aux effets de la grande lumière; heureux encore quand elles ne s'effilochent pas, faute d'avoir été recollées et consolidées à temps. Le chiffon du tableau noir traîne à terre; le tableau lui-même est blanc et la craie n'y marque plus.

Quel spectacle reposant lorsque aussitôt après on a la bonne fortune de se trouver dans une classe où règnent l'ordre et le soin! Et comme on est prévenu en faveur du maître ou de la maîtresse, surtout de la maîtresse, car ce n'est pas faire injure aux instituteurs de leur dire que les institutrices sont généralement plus soigneuses. Il arrive cependant qu'on rencontre de jeunes institutrices mises avec un visible et légitime souci de faire bonne impression et qui n'ont pas pour leur classe la même coquetterie; dans ce cas la conclusion s'impose : ce qui leur manque n'est pas le goût, c'est le zèle; elles ont moins d'amour pour leur classe que pour leur personne.

L'ordre est grandement facilité lorsque rien ni personne ne pénètre en classe, qui n'y soit vraiment à sa place. Le journal que vous avez lu ou que vous lirez doit rester dans votre salle à manger ou votre chambre. Le chat, le chien familier, aimé des élèves et qui adoucit votre solitude, ne doivent pas, si sages qu'ils soient, franchir la porte de l'école. A plus forte raison, les papiers de la mairie ne sauraient-ils être déposés sur votre bureau. La tentation peut être trop forte pour vous d'y glisser un regard, d'y travailler au moment où vous pensez que les élèves n'ont pas besoin de votre aide et de votre surveillance. Et si, comme je le pense, vous êtes honnête et ne voudriez pas donner à la mairie le temps qui revient de droit à l'école, vous

risquez néanmoins de vous faire tort auprès de votre chef que la vue de ces papiers inquiète. Que les parents, la bonne, les amis, même les meilleurs, aient la consigne de ne jamais vous déranger pendant la classe. Car ce ne sont pas seulement les choses qu'il ne faut pas laisser traîner hors de leur place, c'est aussi le temps, ce sont les minutes qui ne doivent pas échapper à leur emploi normal.

Sans doute on peut faire bien une leçon, être même consciencieux et commettre des négligences dans la tenue matérielle de la classe. De même le bon aspect d'une salle ne prouve pas qu'il s'y fait de bon travail. Que ceux qui, à lire ces lignes font leur mea culpa se rassurent donc ! Leurs inspecteurs mettent chaque chose à son plan et ne jugent pas sur ces seules apparences. Mais pourquoi ce dédain des détails. Pourquoi ne pas se soucier de la première impression ? Il y a un « ménage » de l'école qui doit être fait, tenu comme un ménage de famille modèle. Et si l'on y fait collaborer les élèves; si ce sont eux qui rangent tout ce qui traîne, qui ramassent le chiffon tombé, la craie qui allait s'écraser sous le pied, qui effacent les calculs au tableau noir dès qu'ils ne servent plus, qui ouvrent les fenêtres à la sortie et en accrochent soigneusement les battants, qui les ferment à la rentrée en veillant à faire jouer à plein la crémone, le résultat dépasse de beaucoup ce qu'on en attend : c'est l'éducation qui est en cause, la formation des bonnes habitudes d'attention, de vigilance, d'économie, la précision de l'esprit, l'action prompte et souple de la volonté.

Les leçons entendues et étudiées, le savoir acquis et emmagasiné dans la mémoire a moins de prix que cette progressive édification de la personnalité. L'homme agit non d'après ce qu'il sait, mais d'après ce qu'il est; ce que le fait la lente imprégnation de l'atmosphère morale, et surtout l'activité à laquelle il est soumis. Les leçons de morale sont insuffisantes pour enseigner l'ordre : c'est l'ordre maintenu à la maison par la mère, à l'école par le maître ou la maîtresse, et surtout celui auquel il contribue, qui s'impose de lui-même à l'esprit de l'enfant. Il y a là à la fois une leçon de choses et une leçon en actes.

II. — Enseignement de la psychologie.

Comment user du manuel? — Exercices pratiques de psychologie (écoles normales).

J'ai assisté à une classe de psychologie en première année. J'étais un peu étonné de savoir les élèves munies d'un ouvrage médiocre. Mais j'ai été frappé, en suivant cette classe, du parti que Mlle M... sait en tirer. Elle possède et domine cette manière de telle sorte qu'elle redresse et refait le paragraphe ou le chapitre défectueux, donnant à ses élèves un exemple de méthode et de critique précieux pour tout esprit bien fait.

J'ai vu enfin, pour la première fois, dans cette classe, un exercice pratique de psychologie magistralement conduit, c'est-à-dire dans lequel les élèves étaient seulement guidées, et librement, par le professeur : pour faire entendre et observer aux élèves le processus sensation-perception-souvenir-jugement-raisonnement, Mlle M... a mis entre leurs mains, à chacune, cette chose d'elles inconnue, une feuille d'écriture Braille, et a fait analyser les temps successifs qui ont conduit de la sensation à une conclusion par hypothèse sur la destination de ces feuilles.

III. — Enseignement de la morale.

Classes du temps de guerre. — Deux Professeurs blessés : deux exemples de courage.

J'ai vu en 1913 M. R..., à l'école primaire supérieure.

Je le retrouve à l'école de L..., en uniforme de lieutenant, grand blessé que l'on n'ose pas appeler convalescent, très pâle, une jambe étendue sur un tabouret. Blessé du 9 septembre 1914, grièvement atteint à la cuisse, il a encore de l'ostéite. Envoyé à l'hôpital auxiliaire de l'E. P. S. de L..., paternellement accueilli par le directeur dès que les forces lui sont revenues, il a voulu reprendre et son enseignement et sa préparation au professorat ; il a sollicité et obtenu l'autorisation ministérielle de prendre la charge d'un service de lettres à l'école ; il l'assure depuis le mois de février. Il est pourtant en traitement encore et la guérison n'est pas proche. M. R... donne ainsi, de la manière la plus

émouvante, non seulement à ses élèves mais à nous tous, un bel exemple de toutes les formes du courage.

Il fait devant moi une classe de français, compte rendu de composition française : correction et compte rendu soigneux, minutieux, qui montrent en M. R... une bonne volonté, un désir de rendre service vraiment infatigable. Sûrement il prodigue sa peine. C'est par souci de sa santé surtout que je l'engage à se ménager, mais non sans lui montrer qu'à cette sage économie de ses forces les écoliers aussi trouveront leur compte. Pourtant comment songer à la méthode pédagogique devant ce spectacle admirable : un jeune maître, grand blessé non guéri, reprenant avec cette ardeur la tâche professionnelle après avoir tant donné de son sang à la Patrie? La leçon qu'il donne ainsi se gravera dans le cœur des plus oublieux des écoliers.

*
* *

Réformé pour infirmité résultant de blessures de guerre, M. T... a repris récemment son enseignement. Grièvement atteint au bras droit et à la jambe droite, il croit être le seul survivant de sa compagnie, lancée à l'assaut devant Souchez; réchappé par miracle, l'ennemi ayant achevé les blessés; l'une de ses blessures provient de cette lâche cruauté. Tous ses chefs ont été tués : aucune récompense militaire à attendre pour lui.

Il a déjà presque triomphé de la gêne qui résultait pour lui de son infirmité : écrire au tableau noir lui est encore mal commode, mais il a déjà préparé pour son enseignement de l'histoire naturelle de grands dessins en couleur qu'il substituera aux figures tracées au tableau. L'effort d'ingéniosité et de zèle qu'il déploie fera plus que compenser ce qu'il a pu perdre de dextérité.

J'ai pu constater avec quel soin il prépare et comment il réalise les expériences d'une leçon de chimie, recourant un peu plus que d'autres — c'est là précisément un gain pédagogique — à l'aide des élèves pour la manipulation des objets et produits.

IV. — Enseignement du français.

Lectures personnelles des élèves[1] (écoles normales).

Une heure par semaine est consacrée dans chaque année à des exercices de lecture dirigée : les professeurs de français doivent, d'après les instructions officielles de 1905, s'occuper individuellement de chaque élève, causer avec elle de l'ouvrage qu'elle a choisi, lui donner les explications nécessaires à la pleine intelligence du texte, l'aider à dégager ses impressions sur telle ou telle lecture, lui montrer la meilleure manière de prendre des notes, lui apprendre la valeur des références bibliographiques, etc.

En outre, le dimanche, une heure en 1re et en 2e année et deux heures en 3e année sont réservées à des lectures personnelles; guidées par les indications que les professeurs ont données pendant la semaine, les élèves prennent un contact plus libre et plus suivi avec tel ou tel auteur. Elles doivent fournir un compte rendu écrit de chaque lecture; la plus grande liberté leur est laissée sur la nature de ce compte rendu qui peut consister en un résumé ou une analyse de la lecture, en réflexions personnelles sur le texte, ou même simplement en un bon choix de citations correctement expliquées qui constituerait pour chaque élève un recueil personnel de belles pensées capables d'alimenter et d'élever la pensée et le cœur.

J'ai voulu constater les résultats de cet essai à la fin de ce mois[2] et j'ai examiné la plus grande partie des cahiers de 3e année. Je dois avouer que les résultats sont nettement insuffisants, sans qu'ils justifient aucun découragement. Cette constatation oblige simplement à mesurer l'effort indispensable qu'il faut fournir encore.

Telle élève lit les trois premières scènes du *Barbier de Séville* et s'arrête court; telle autre lit le premier et le cinquième acte d'*Hernani*, une introduction et un dénouement, et ignore le drame lui-même; une troisième parcourt un dimanche un extrait

1. Extrait du rapport mensuel d'une directrice.

2. Il faut noter qu'il s'agit du deuxième mois de l'année scolaire, c'est à-dire de son début.

du *Génie du Christianisme*, la semaine suivante une page de Loti, et le troisième dimanche un texte de Ch. Wagner : à aucun moment la pensée n'a pris vraiment contact avec un auteur; elle passe avec une indifférence toujours égale d'un ouvrage à l'autre, c'est l'incohérence, l'éparpillement dans le sens le plus complet du terme. Une élève, lisant la description du Niagara de Chateaubriand, en fait l'analyse suivante :

1° Chemins qui mènent à la cataracte;

2° Pensées suggérées à l'auteur par la cataracte (ici, une citation de trois lignes, bien choisie à vrai dire, mais non commentée);

3° Dangers courus auprès de la cataracte : le cheval se cabre; chute de l'auteur, fracture du bras gauche.

Chateaubriand a donc donné à cette élève une leçon bien inattendue de topographie et de prudence. Mais l'originale beauté de la description n'est pas aperçue.

Les citations copiées par les élèves sont souvent choisies sans à-propos et arbitrairement découpées; elles n'expriment parfois que le commencement ou la fin d'une idée; l'élève ne sent pas l'intérêt d'un développement complet et bien lié. Parfois même on a l'impression que l'élève a cru se mettre en règle avec sa conscience en se contentant d'ouvrir le dimanche soir un livre quelconque, de lire une vingtaine de lignes au hasard, et de les copier sur un cahier. J'ai d'ailleurs obtenu sur ce point des aveux à peu près complets. Certains textes copiés sont en effet de valeur médiocre et incapables d'ouvrir un champ étendu à la méditation.

Enfin, je n'ai trouvé que par exception dans les cahiers une impression personnelle formulée avec sincérité, et les élèves abusent par contre de la lecture des critiques, et des critiques de second et troisième ordre. Elles se contentent trop souvent aussi de recueils d'extraits littéraires qui morcellent la pensée et l'intérêt, et sont insuffisants à développer le goût de la lecture. Le choix de leurs lectures témoigne d'ailleurs du caractère scolaire que conserve cet exercice; ce choix manque de personnalité; il est trop exclusivement asservi au programme de littérature, et présente généralement une utilité pratique immédiate. On est surpris aussi de constater que, dans les grandes épreuves

de la guerre, les élèves goûtent sans formuler aucune réserve, certaine littérature contemporaine découragée, passionnée, inquiète, qui énerve les volontés par son charme déliquescent.

V. — Enseignement de l'histoire.

Utilisation de documents régionaux pour illustrer l'histoire nationale (écoles normales).

Il s'agit des Croisades : au lieu de reprendre le sujet dans sa généralité, Mlle T..., après avoir renvoyé à l'étude du livre, qu'elle juge suffisant, apporte des données et des documents très significatifs relativement à la participation des comtes de Blois aux croisades; ces faits et ces textes illustrent d'une manière précise les idées générales qui dominent ce grand sujet : par exemple pour montrer comment les libertés communales se développèrent à la faveur des croisades, le professeur lit la charte communale de Blois octroyée par Thibaut IV avant son départ pour la deuxième croisade, texte très beau et d'une richesse d'enseignement historique direct vraiment frappant. Bonne et originale leçon, du meilleur exemple au point de vue de l'adaptation de l'enseignement historique à ce pays de Loire, grand centre de la vie et de la civilisation française.

VI. — Enseignement technique.

Collection de dessins industriels. — Œuvres de guerre (écoles primaires supérieures).

Directeur plein d'initiative, qui a une compétence spéciale en matière d'enseignement professionnel. M. D... a constitué une collection de dessins industriels et de modèles qu'il s'ingénie à découvrir dans des usines pour les utiliser à l'atelier de l'école.

Sens très pratique. Application du travail manuel aux œuvres de guerre. Les élèves ont exécuté pour les blessés des jeux (dominos, échecs, etc.). Ils ont fabriqué 200 béquilles.

Directeur qui est un organisateur.

VII. — Économie domestique [1].

Enseignement ménager (écoles élémentaires).

Résultats très inégaux. Quelques maîtresses à féliciter : de l'initiative (création de petites cuisines, confection de mets, musées scolaires ménager, etc.), les jeudis d'hiver sont consacrés à cet enseignement. C'est très bien. Mais... les autres! Que d'indifférence, que de négligence! Je fais de nouveau appel à toutes en faveur d'un enseignement qui, surtout aujourd'hui, peut rendre un immense service social.

*
* *

Jardins potagers.

C'est d'en haut que nous avons reçu l'ordre de *cultiver* et d'enseigner aux enfants l'amour de la *culture du sol*. Obéissons à ces sages prescriptions. Je visitais ces jours-ci, en compagnie du maire, une école dont la maîtresse était absente. Nous passions par le jardin, assez spacieux et d'excellente terre. Il était en friche depuis deux ans. « Et pourtant on peut y récolter deux bons sacs de pommes de terre par an! » me dit tristement le maire. Je cite ce trait sans commentaire. Je sais que plusieurs maîtres de nos villes s'efforcent de trouver des terrains de culture pour les élèves. Je ne puis qu'encourager leurs efforts méritoires. Cultivons, semons, plantons : nous récolterons!

1. Extrait du *Bulletin de l'Instruction primaire de l'Aude.*

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Mlle Fouriaux, directrice d'école maternelle a Reims, est décorée de la Légion d'honneur. — Le Directeur de l'enseignement primaire s'est rendu à Reims, le 25 janvier, pour remettre à une institutrice, Mlle Fouriaux, la croix de la Légion d'honneur.

La cérémonie fut très simple et très émouvante. Les trente maîtres rémois qui, depuis deux ans et demi, continuent à faire classe sous la menace du bombardement, s'étaient réunis dans l'une des salles de l'école maternelle de la rue .... que dirige depuis de longues années Mlle Fouriaux. Le Sous-Préfet de Reims, le Maire et un de ses adjoints, l'Inspecteur d'académie de la Marne, l'Inspecteur primaire, le Directeur de l'école professionnelle et la Directrice de l'école pratique accompagnaient M. Lapie. Après quelques mots de présentation prononcés par M. Perron, inspecteur d'académie de la Marne, qui avait pu, pour la circonstance, abandonner l'hôpital militaire dont il est à Épernay le gestionnaire, le Directeur de l'Enseignement primaire a pris la parole.

« M. le Ministre, a-t-il dit en substance, avait décidé de venir lui-même décorer Mlle Fouriaux. Mais, au dernier moment, il en a été empêché. Je le remercie de m'avoir procuré, en me priant de le représenter, l'une des plus profondes émotions de ma vie. Aux sentiments personnels que j'éprouve en raison des liens qui m'attachent à la ville de Reims et au corps enseignant de la Marne se joint la fierté que doit ressentir le Chef d'un grand service national, en présence de collaborateurs qui ont rempli et qui continuent à remplir si stoïquement leur devoir. Que tous soient remerciés et félicités : et l'Inspecteur primaire qui a su prendre les initiatives nécessaires, organiser et réorganiser le service scolaire suivant les fluctuations de la situation militaire, et les institutrices et les instituteurs qui vaillamment font leur classe, sans se soucier des bombes pour eux-mêmes mais en préservant leurs élèves contre les dangers incessants.

« Mais c'est tout particulièrement votre doyenne que je suis chargé de remercier et de féliciter. J'ai le plaisir de lui apporter au nom du Gouvernement deux distinctions :

« L'une, d'ordre pédagogique, le prix biennal Pape-Carpentier, pour lequel elle était proposée, dès avant la guerre, par M. l'Inspecteur d'académie et par M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris, qui signalaient « son intelligence nette et vigoureuse, sa remarquable franchise de caractère, son énergie et son esprit d'initiative très rares, ses aptitudes professionnelles de premier ordre » ;

« L'autre, destinée à récompenser non seulement ses mérites professionnels mais ses vertus civiques, la Croix de la Légion d'honneur. Vous savez mieux que moi, vous qui vivez la même vie que Mlle Fouriaux, pour quels motifs le Gouvernement la décore. Je tiens cependant à rappeler deux des traits qui justifient cette mesure.

« C'est d'abord la conduite de Mlle Fouriaux dans cette nuit de septembre 1914 où, pour soustraire aux Allemands les blessés français de son hôpital, elle venait de les conduire à Épernay. Nul ne lui eût reproché de les accompagner plus loin à l'arrière; une conscience moins haute se serait donnée à elle-même l'illusion de croire qu'en restant avec eux elle faisait son devoir. Mais la conscience de Mlle Fouriaux lui dit que son devoir est d'aller au-devant du péril; ses blessés sont à l'abri; un train les emporte vers l'intérieur; il faut maintenant revenir au front, à l'hôpital rémois où l'appellent de nouvelles victimes. Mais comment retourner à Reims? la voie ferrée est coupée; la route est couverte de convois, de soldats et de réfugiés. Mlle Fouriaux n'hésite pas. En dépit de son âge, de sa fatigue, de ses émotions, elle part à pied, en pleine nuit, traverse la forêt que parcourt en sens inverse notre armée en retraite, et, après six heures de marche, arrive à Reims, au petit jour.

« Quinze jours après, elle doit procéder, dans des circonstances non moins tragiques, à une nouvelle évacuation de son hôpital. Les Allemands ont dû quitter Reims, mais ils la bombardent. A partir du 15 septembre, l'hôpital est touché tous les jours par les obus; le 19, il est encerclé par les flammes; une partie de l'immeuble s'écroule : sous les bombes, il faut transporter les blessés dans un quartier moins exposé. Grâce au sang froid de Mlle Fouriaux aucun n'eut à souffrir de ce périlleux transfert. C'est à l'occasion de cette évacuation que le Gouvernement a cité Mlle Fouriaux à l'ordre du jour civil. Et c'est le dévouement dont elle a fait preuve, en cette circonstance comme en tant d'autres, qu'au nom de M. le Ministre je viens récompenser aujourd'hui. »

Après avoir prononcé les formules consacrées, M. Lapie épingle au corsage de Mlle Fouriaux la croix de Chevalier de la Légion d'honneur et lui donne l'accolade.

M. le Dr Langlet, maire de Reims, exprime la satisfaction que la décision du gouvernement a apportée à la municipalité. Tout le monde à Reims applaudira, dit-il, à la décoration de Mlle Fouriaux; tout le monde connaît sa conduite; tout le monde sait les services qu'elle rend, la part active qu'elle prend à toutes les œuvres de solidarité.

M. Gallot, directeur d'école, membre du conseil départemental, félicite ensuite, au nom de ses collègues, Mlle Fouriaux, qui clôt la série des discours par quelques mots de remerciement.

Les autorités ne quittent pas l'école de la rue .... sans visiter le réfectoire populaire dirigé par Mlle Fouriaux, où plusieurs centaines de portions sont chaque jour livrées, à des prix très modérés, aux habitants pauvres du quartier. Ceux-ci font fête au ruban rouge qu'ils voient sur la poitrine de la directrice.

L'après-midi a été consacrée par le Directeur de l'enseignement primaire à la visite des écoles de Reims : écoles réfugiées dans des caves lorsque le quartier est particulièrement menacé ; écoles maintenues dans leurs locaux habituels lorsque le danger est moins grand. Il n'en est guère qui ne puisse montrer quelques traces d'obus. Mais les hommes courageux et les vaillantes femmes qui y exercent n'en gardent pas moins un visage souriant. Et ils veulent que leurs élèves ne soient pas sans sourire : sur toutes les chaires on voit des fleurs et une fête se prépare où des friandises et des jouets seront distribués aux enfants. On ne peut montrer, en face de la mort, plus de courage et plus de sérénité.

L'enseignement pendant la guerre : le culte des héros [1]. — L'image de la patrie menacée, la pensée de nos héros et de leur gloire planent toujours dans nos classes et fait naître une sorte de recueillement que nous n'avions pas senti jusqu'à ces temps héroïques. L'ornementation des salles de classes a été renouvelée ; des images instructives se rapportant à la guerre, les portraits de nos grands généraux, des scènes touchantes — non des scènes tragiques et d'horreur, — enfin, à la place d'honneur, encadré de drapeaux et orné de fleurs, le tableau des enfants de la commune morts au champ d'honneur... Ah ! quelle émotion intense j'ai ressentie, il n'y a pas longtemps, dans une école de garçons de la Montagne-Noire. La classe du matin s'ouvrait. Au signal donné, brusquement, la petite cour bruyante et agitée devint silencieuse. En rangs les enfants entrèrent dans la salle. Mais au lieu de regagner leur place, ils vinrent spontanément se ranger autour du tableau glorieux où figuraient, en lettres d'or, les noms, une dizaine !..... de soldats tués pour la France. Et d'une voix grave, ils récitèrent lentement une strophe de l'Hymne de V. Hugo :

> Gloire à notre France éternelle !
> Gloire à ceux qui sont morts pour elle !

Est-il un plus beau prélude à la leçon de morale ?... On a souvent dit que dans son indifférence, sa légèreté, le Français oubliait vite.

1. Extrait du Rapport de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Aude.

Il est un fait : c'est que la génération d'enfants qui, en 1870, étaient sur les bancs de l'école, n'a pas toujours connu les noms de ceux de leurs compatriotes qui avaient versé leur sang pour la Défense de la Patrie. Et lorsque, dans le frisson patriotique qui, précurseur de la grande tourmente, agitait la France vers 1912 et 1913, on voulait exhumer, pour les glorifier et les immortaliser, les noms des héros de 70, on eut dans certaines communes de grandes difficultés à les retrouver. Les victimes de la nouvelle invasion des Barbares seront du moins préservées de l'oubli : leurs noms seront gravés dans le souvenir et dans le cœur de nos enfants. Il le faut. Il faut que nous enseignions le culte des héros morts pour la Patrie. C'est à l'école de la République qu'incombe ce précieux devoir : elle n'y faillira pas !

La fréquentation scolaire en temps de guerre [1]. — La fréquentation a été moins bonne qu'en temps normal à cause de la nécessité d'utiliser les enfants de treize, douze et onze ans pour les travaux des champs.

C'est pour cela aussi que l'assiduité, bonne de novembre à avril, laisse à désirer en mai, juin, juillet, octobre. Mais nous n'avons pas trouvé d'enfants vagabondant à travers la campagne au lieu d'aller en classe, comme cela aurait lieu dans diverses régions, si l'on s'en rapportait aux dires de certains journalistes. J'aime mieux croire d'ailleurs que ceux-ci sont mal renseignés et ne prennent pas toujours la peine de contrôler ce que leur écrivent des correspondants occasionnels. Quand cesserons-nous de nous calomnier ?

Réfugiés du nord dans les écoles du midi [2]. — Sur les longues tables de nos classes, les têtes blondes des petits réfugiés belges ou français du Nord voisinent avec les têtes brunes des enfants du pays. Ce séjour des réfugiés dans certains départements du Midi aura des conséquences heureuses et pour les arrivants et pour les occupants.

Sous la claire et chaude lumière méridionale, les premiers ont moins souffert de leur dénûment, ont vu diminuer leur détresse, la vie leur a paru plus accueillante et plus facile.

Quant aux seconds, la présence de ces populations venues de loin, d'une France martyre dont on serait porté, peut-être, à oublier les souffrances pour ne plus songer qu'à ses propres misères, rappelle qu'il est des gens à qui la guerre a tout enlevé : famille, maison, biens, pays, et que vis-à-vis d'eux la dette contractée est grande et doit maintenant être payée. De plus, dans ce pays de fils uniques, où les parents reculent devant les charges d'une famille, où l'unique

1. Extrait du Rapport de M. l'Inspecteur d'Académie de la Vendée.
2. Extrait du Rapport de M. l'Inspecteur d'Académie du Gers.

enfant, seul objet de l'amour de ses parents, profite de leurs sacrifices et ne les voit pas, où par suite, la moralité risquerait de sombrer dans l'égoïsme et la paresse, l'exemple des familles nombreuses belges et françaises rappelle le devoir primordial : reformer des familles nombreuses, plus dignes et plus morales, où refleuriront les vieilles traditions de travail, de respect, d'honnêteté, de dignité qui caractérisaient les populations des campagnes françaises.

Réflexions d'un directeur d'école normale sur l'externement des élèves-maîtres [1]. — Les résultats obtenus ont été certainement plus satisfaisants que l'an dernier, prouvant qu'une organisation définitive du régime de l'externat conviendrait autant, et même mieux, aux Écoles normales d'instituteurs que le régime de l'internat. La dépense d'entretien serait majorée d'une centaine de francs environ par élève. Mais j'estime que ce ne serait pas trop payer les avantages de ce régime qui, seul, à mon avis, permettrait de préparer des instituteurs pour leurs fonctions publiques. L'internat peut préparer des instituteurs appelés à vivre en dehors de la société, comme le faisaient les anciennes congrégations enseignantes, l'externat seul apprend à vivre en famille et, dans la cité, l'externat seul permet d'apprendre à nos élèves-maîtres le bon usage de la liberté, et dans cet usage je vois volontiers le but essentiel de l'éducation que nous devons donner aux élèves-maîtres [2].

Les constructions scolaires dans les grandes villes : Toits d'écoles en terrasse [3]. — La cour de récréation n'est pas toujours aussi vaste qu'on le voudrait. Il serait facile d'y adjoindre une surface de jeu considérable en transformant les toits en terrasse. A ma connaissance, un architecte seulement a essayé jusqu'ici de réaliser cette conception à l'école de la rue Debelleyme.

On dit qu'il serait difficile de rendre étanches ces terrasses. Je ne crois pas que ce qu'un grand magasin a osé faire, et a heureusement réalisé sur une surface énorme, dépasse la capacité technique de nos architectes d'écoles. Quel superbe lieu de jeu pour nos grands et nos grandes élèves ! Quelle possibilité de réaliser à l'usage des débiles une classe, sinon de plein air, du moins plus saine que les inférieures !

Mais écoutons l'objection. Les terrasses de jeu seraient à hauteur des cheminées voisines. Malheureusement pour l'unique terrasse réalisée, la fumée d'un boulanger la vient indiscrètement visiter, paraît-il. J'estime pourtant que l'objection n'est pas absolument pro-

1. Extrait du Rapport de M. l'Inspecteur d'Académie du Gers.

2. Nous serions heureux de savoir si l'opinion exprimée par M. le Directeur de l'École normale d'Auch est partagée par ses collègues (N. D. L. R.).

3. Extrait d'un article de M. Baudrillard, inspecteur de l'Enseignement primaire de la Seine. *Annales d'hygiène publique*, octobre 1916.

bante et j'invoque encore l'exemple de la terrasse du grand magasin fréquentée l'été par des personnes dont l'élégance doit craindre la fumée.

Le comité de patronage des apprentis du XIIIe arrondissement. — La loi du 2 novembre 1892 avait prévu l'institution de *Comités de patronage des apprentis.* La loi n'a été appliquée qu'exceptionnellement. C'est seulement dans ces dernières années que, la question de l'apprentissage devenant plus urgente, on a formé çà et là ces comités indispensables pour le recrutement et l'orientation des apprentis, c'est-à-dire pour une opération sans laquelle l'institution des cours les mieux compris, de l'enseignement le plus pratique, demeure absolument vaine. Il suffit de voir les résultats obtenus là où les *Comités de patronage des apprentis* ont fonctionné pour en constater la nécessité.

Dans le XIIIe arrondissement, il était constitué bien avant la guerre. Dès le début des hostilités, il a permis au maire, l'éminent M. Guérineau et à son dévoué collaborateur dans cette œuvre, M. Quillard, d'ouvrir un certain nombre d'ateliers, d'instituer un certain nombre de cours, et surtout de diriger vers ces ateliers et ces cours plusieurs centaines d'enfants qui, sans cela, auraient été perdus pour l'industrie.

Le Comité du XIIIe vient de prendre une utile initiative. Il ne suffit pas de souhaiter que les enfants s'engagent dans une profession qualifiée. Il faut leur en donner le moyen. Or, et ici je cède la parole à M. Quillard, « les membres du *Comité de Patronage des apprentis* du XIIIe ont acquis la conviction, au cours de leurs entrevues quotidiennes avec un grand nombre de parents et d'enfants, que la presque totalité des uns et des autres sont assez ignorants, en général, de différents métiers qui s'offrent à l'activité des jeunes gens.

« Les enfants, à de rares exceptions près, ne connaissent que la *mécanique.* Beaucoup n'ont, d'ailleurs, aucune idée même de ce métier, et ce n'est guère que comme une suite à leurs jeux d'enfants qu'ils s'en représentent l'exercice. »

« En vue de remédier à cette situation, il a semblé au *Comité de Patronage des apprentis* qu'il pouvait être utile de donner des indications sur l'ensemble des métiers exercés à Paris. »

De cette préoccupation est sorti un petit volume de 150 pages qui rendra les plus grands services. Il est évident qu'il a été impossible de fournir autre chose que « des données sommaires destinées surtout à suggérer des idées sur le choix d'une carrière »; il est non moins évident qu'il était impossible de résumer comme dans une formule immuable les conditions qui, pour une même profession, varient suivant les quartiers, suivant les entreprises, etc... Le livret, composé d'après des renseignements puisés à des sources sûres, donne des indications générales sur la durée de l'apprentissage, le salaire, le chômage, les aptitudes nécessaires, les maladies professionnelles de chaque métier. « Il est d'ailleurs dans les attributions

du *Comité de patronage des apprentis*, remarque M. Quillard, de donner aux intéressés tous les renseignements complémentaires; on les trouvera à la Permanence, à la mairie du XIIIe. »

Retenons cette dernière phase; elle prévient une objection. Comment l'enfant ou sa famille se décideront-ils entre les métiers qui sont énumérés dans le livret ? C'est au Comité des apprentis à les guider dans le choix. Et, si, comme il est à souhaiter, on réalise bientôt une organisation qui apporte aux Comités l'avis des maîtres qui ont suivi l'enfant et connaissent ses aptitudes, et l'avis des associations patronales et ouvrières capables de signaler les besoins de l'industrie, ces Comités pourront décider au mieux pour le bien de l'apprenti et pour l'intérêt général.

Il fallait une certaine audace pour publier un travail d'ensemble auquel il sera sans doute aisé d'adresser des critiques. Félicitons le Comité du XIIIe de ne s'être pas laissé arrêter par cette crainte. Il aura rendu un grand service à l'apprentissage ou, pour parler en termes moins abstraits, aux apprentis et aux patrons.

Le mois scolaire. — Dans ses derniers numéros, le *Bulletin de l'Instruction primaire du département de la Seine* contient une *partie pédagogique* qui est à lire. Dans la rubrique : *le mois scolaire*. M. Lacabe note ce qu'a été le certificat d'études, en juin 1916; M. Bony résume les impressions d'enfants amenés aux prises d'armes des Invalides, M. Brossolette montre quel intérêt on peut donner aux classes et promenades de vacances; M. Baudrillard recherche s'il est désirable de voir augmenter le nombre des candidats au certificat d'études, et, dans l'affirmative, quelles mesures il faudrait prendre pour obtenir ce résultat. Si l'on ajoute à ces études des devoirs d'élèves, des impressions d'enfants envoyés dans des colonies de vacances et le solide rapport de M. Lacabe sur l'enseignement de la morale dans les écoles primaires de la Seine de 1912 à 1916, on voit que le Bulletin constitue un organe pédagogique qui ne doit pas être négligé. Pénétré par l'actualité, il fournit aussi une utile documentation à l'histoire des écoles primaires pendant la guerre, et c'est à ce double titre qu'il est bon d'en recommander la lecture.

Souhaitons que l'exemple de la Seine soit suivi et que, selon une recommandation récente, les *Bulletins* fournissent à leurs lecteurs autre chose que des chiffres et des circulaires.

Bibliothèques municipales de Paris. — Un progrès nouveau vient d'être réalisé dans les Bibliothèques municipales de Paris. Le bénéfice du prêt à domicile, presque exclusivement limité jusqu'ici aux livres de pure récréation, a été étendu aux ouvrages d'études de tout genre « qui s'adressent aux érudits, aux professeurs, aux écrivains et aussi aux jeunes gens, garçons et jeunes filles de l'enseignement pri-

maire supérieur, professionnel, secondaire et supérieur ». Des affiches ont porté cette heureuse réforme à la connaissance du public. Si l'on songe qu'elle s'étend à 33 bibliothèques, on se rendra compte des facilités de travail ainsi offertes aux étudiants de tout âge et de tout sexe. C'est la vie rendue à plus de cent mille volumes qui, malaisément utilisables sur place, n'étaient jamais consultés, tandis qu'un très grand nombre de lecteurs, faute de pouvoir les acquérir, étaient condamnés à ne jamais les avoir entre les mains.

On veut, à l'Hôtel de Ville, accroître l'utilité des 83 bibliothèques municipales. L'introduction à la liste des nouvelles acquisitions (1916), rédigée par M. Coyecque le laisse pleinement espérer. Il ne s'agit plus seulement d'occuper les loisirs mais de contribuer à l'instruction des lecteurs. « La Bibliothèque municipale est œuvre d'enseignement public, d'enseignement général; elle est doublement encyclopédique; elle embrasse à la fois l'ensemble des connaissances et l'ensemble de la population; il n'est pas une branche du savoir qui n'y trouvera place; il n'est personne dans la cité qui n'ait intérêt à s'en servir, ne fût-ce que pour apprendre à connaître ceux qui la fréquentent régulièrement. »

« La Bibliothèque est un des organes de la vie collective, ni plus ni moins nécessaire ou superflu que les autres, le réservoir, le gazomètre, le marché ou l'école; c'est le magasin d'approvisionnement intellectuel; c'est, en dernière analyse et par-dessus tout, l'atelier où doit se former l'esprit public, dans des conditions de critique et de documentation supérieure à celles que comportent les deux autres façonniers de l'opinion, la conférence et la journal... »

C'est fort bien dit et l'on ne saurait trop souhaiter que les bibliothèques de la grande ville, et, en général, toutes les bibliothèques publiques soient autre chose que de médiocres cabinets de lecture. Nous sommes en retard sur ce point. Nos bibliothèques ne semblent pas toujours organisées en vue du lecteur et elles répondent rarement à ses besoins. Félicitons-nous qu'on l'ait compris à l'Hôtel de Ville et souhaitons que l'intérêt qui se manifeste en faveur des bibliothèques municipales s'étende aux œuvres d'éducation populaire. Il serait contradictoire de soutenir les unes et de paralyser les autres.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Columbia university quarterly, septembre 1916. — *Inter arma veritas.* — « La Vérité pendant la Guerre », voilà le titre donné par M. A. Neilson à un discours prononcé par lui, lors de la reprise des études, devant l'assemblée d'une association d'étudiants new-yorkais, discours publié par le bulletin trimestriel de l'Université Columbia. Ce bulletin a déjà été l'asile de quelques articles semblables, où la neutralité est si subtilement dosée qu'il est difficile de se former une idée exacte de l'opinion de l'auteur. Cet embarras à lui seul est inquiétant.

D'après M. N., la présente catastrophe est, pour les Universités européennes, une ruine sinon totale du moins tellement étendue que, durant de longues années, la prospérité des Universités américaines — et par suite leur responsabilité — s'annonce immense. Très généreusement, M. N. songe à triompher avec modestie de rivaux aussi lourdement handicapés. Sagement même, il se demande si la période de jachère forcée à quoi les établissements d'enseignement supérieur de l'ancien monde se trouvent condamnés ne sera pas suivie d'un renouveau tout plein d'une radieuse fertilité.

Cependant il constate la faillite de l'idéal universitaire teutonique consacrée par le manifeste des 93 chefs de la vie intellectuelle allemande. D'ailleurs, ajoute-t-il, la contagion s'est étendue chez les alliés. D'autres manifestes ont répliqué, moins « crus » que le premier sans doute *parce que la réception faite par les neutres au document des Allemands avait quelque peu instruit leurs ennemis dans la tactique de la controverse.* Cette explication paraît au moins regrettable, étant données d'une part l'incontestable « cruauté » germanique, et d'autre part l'indulgence des alliés poussée parfois jusqu'à la faiblesse.

En résumé, l'Allemagne proclame sa maîtrise en toute chose, et nie toute valeur à la culture étrangère. Le reste de l'Europe s'aperçoit et professe que le germanisme est fait de brutalité foncière perfide-

ment et tenacement déguisée sous des qualités d'emprunt. M. N. demande aux Américains de ne pas se laisser aveugler par des jugements aussi excessifs et de rendre à chaque nation ce qui lui est dû. « Rien, dit-il, ne peut permettre à un pro-Germain de refuser à la France son admiration et sa sympathie, même en ne tenant pas compte de la vaillance du peuple français. Personne ne le saurait contester : dans le Paris du début de la guerre, au moment même où l'on y entendait les canons de l'envahisseur, il était impossible de ne pas sentir que là était le foyer des idées, là résidait toujours le cerveau du monde, le grand centre nerveux de sa vie intellectuelle. »

Et ainsi M. N. s'efforce d'établir les droits des divers belligérants à la reconnaissance du genre humain.

Et, pour conclure, il cite cette phrase du prix Nobel de cette année, Romain Rolland : « Pour les meilleurs esprits de l'Europe, il est deux demeures : notre patrie terrestre, et cette Cité de Dieu (la patrie intellectuelle). De l'une nous sommes les hôtes, de l'autre les édificateurs. A l'une donnons nos existences et nos cœurs fidèles; mais ni famille, ni ami, ni patrie, ni quoi que nous aimions, ne peuvent dominer l'esprit. L'esprit est toute lumière. C'est notre devoir de le hausser au-dessus des tempêtes et de le protéger contre les nuages qui menacent de l'obscurcir, de rendre toujours plus hauts et plus forts, les élevant par delà les injustices et les haines internationales, les murs de cette cité où les âmes de l'univers peuvent se réunir. »

M. Rolland peut-il affirmer que la meilleure façon de construire l'idéale cité consiste à tolérer le développement ou même la persistance de la barbare matérialité pangermaniste ?

Quatre poètes irlandais. — Sous ce titre, M. L. R. Morris nous fait connaître quatre représentants fort intéressants de la nouvelle Irlande :

G. W. Russell, J. M. Synge, Padraic Colum et James Stephens.

Le premier nommé d'entre eux est leur chef, en ce sens que, plus que les autres, il dirige les idées et ne se laisse point conduire par elles. Sous son pseudonyme A. E., plus connu que son nom même, il élargit la conception littéraire des poètes néo-britanniques, tels que les Rossetti et les Morris. Il apparaît en effet tout à la fois comme poète, peintre, mystique raisonné, philosophe social, économiste, éditeur d'un journal d'agriculture et expert pratique en questions du travail.

En somme, sa poésie toute platonicienne n'est qu'un moyen, une servante de l'Idée, c'est-à-dire de l'éternelle beauté et de l'éternelle harmonie, où doit tendre tout effort sain et noble de l'humanité. Ses visions ont trouvé, comme expression concrète, l'établissement de la vie rurale coopérative en Irlande. Son labeur a été récompensé. Il a assisté en effet à la naissance et au développement d'une nouvelle

société rurale d'où la jalousie et la concurrence ont été éliminées, tandis que la coopération sociale et économique était assez forte pour résister à l'attrait des villes, et pour produire une nouvelle culture morale, un art nouveau, et un ordre social jusqu'alors inconnu. Et lors de la crise ouvrière de 1913, dont Dublin fut le centre, il parvint à faire prévaloir sa doctrine parmi les unions de travailleurs.

Ses poèmes comme les *Homeward Songs by The Way*, ses compositions en prose telles que *The Hero in Man*, *the Renewal of Youth*, son journal *The Irish Homestead* appellent, annoncent de façon presque prophétique, et préparent la coopération pacificatrice et organisée comme but ultime de l'humanité.

Les pièces de J. M. Synge forment les productions les plus élevées de l'école dramatique contemporaine irlandaise, si énergiquement encouragée par l' « Abbey Theater ». Synge était à Paris, écrivant çà et là quelques articles de critique littéraire, lorsqu'il y rencontra Yeats. Ce dernier le décida à retourner en Irlande pour contribuer à l'établissement d'un théâtre national.

Il parcourut alors les districts les plus foncièrement celtiques du pays, puis donna *The Tinker's Wedding*, *The Playboy*, etc. Pour lui, — il le dit dans les préfaces de ses pièces, — le théâtre ne prouve et n'enseigne rien, il ne vaut que par le degré auquel il donne à nos imaginations, la nourriture — pas très facile à préciser — dont elles ont besoin, par exemple, le sens du réel, de la joie et de l'esprit.

Padraic Colum a écrit onze pièces, dont jusqu'ici cinq seulement, d'après lui-même, méritent de subsister. Ces pièces, sauf *The Miracle of the Corn*, où se montre une courte étude symbolique, sont réalistes, toutes pleines d'émotions simples et primitives. Parmi ses poèmes détachés, *Le Laboureur*, reproduit par M. Morris, est véritablement remarquable.

Pour J. Stephens, « l'humour est la santé de l'esprit. L'humour, voyant la volonté humaine constamment arrêtée par les murailles inévitables ou impénétrables des circonstances, ne prend jamais la situation tragiquement mais ironiquement, et ceci est l'attitude des dieux ». Par suite dans *The Crock of Gold*, *The Demigods*, *Here are Ladies* et *Mary*, il sait être doux, vigoureux, et même rebelle à la vie moderne, mais son œuvre est toujours relevée et éclairée par un « humour » dont la richesse est une nouveauté en littérature.

Cette minutieuse analyse de travaux littéraires irlandais publiée dans une revue américaine, et dont on vient de lire un court et imparfait sommaire, montre à quel point les questions irlandaises intéressent toujours un nombreux public aux États-Unis.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Gazette de Mannheim. — *L'Opinion allemande et l'enseignement des langues étrangères.* — On sait que la presse française a souvent débattu, depuis le début de la guerre, la question du maintien ou de la suppression de l'enseignement de l'allemand dans nos écoles. Les Allemands, qui doivent leur extraordinaire expansion économique en grande partie à leur connaissance des langues étrangères, se gardent bien de bannir les langues de leurs ennemis. Voici ce qu'écrivait récemment la *Gazette de Mannheim* :

« Les langues modernes occupent une place prépondérante dans nos Realschulen, et nos Oberrealschulen. Nul esprit étroit ne saurait demander qu'elles fussent amoindries, en raison des fâcheuses expériences que nous avons faites avec les Français et les Anglais. Bien au contraire! Leur connaissance est absolument nécessaire, surtout celle de l'anglais. *L'ignorance de la langue étrangère et du peuple étranger n'est pas un élément de force, mais de faiblesse.* L'Allemagne n'a d'ailleurs nullement l'intention, après la guerre, de se claquemurer. Elle ne veut pas faire la guerre après la guerre. Elle veut plus que jamais s'élancer dans le monde, et elle ne doute pas que les intérêt positifs de la vie économique ne forcent également nos ennemis à abandonner leurs projets de guerre économique. C'est pourquoi nous disons :

« Les langues vivantes doivent prendre non pas *moins* mais *plus* de temps que jusqu'ici. Pareillement, dans nos gymnases (lycées avec grec et latin), l'anglais devrait être une matière obligatoire à côté de laquelle le français serait plutôt rendu facultatif, si le temps fait défaut. Il va de soi que, dans la région de l'Est, toute facilité devrait être accordée pour s'assimiler le russe, et que, dans nos grands établissements secondaires, on pourrait introduire le turc, langue de nos alliés. »

Revue de l'enseignement des langues vivantes, octobre 1916. — *L'École allemande contre le cosmopolitisme.* — L'administration municipale de Francfort-sur-l'Oder (section de l'instruction publique) a donné aux inspecteurs régionaux de son ressort des instructions leur enjoignant de réagir énergiquement contre les tendances cosmopolites qui, depuis quelque temps, cherchent à s'insinuer à l'école. Voici la teneur de cette instruction : « Le souhait s'est fait jour en ces derniers temps que les maîtres de nos écoles, pour des raisons pédagogiques, travaillent, par un enseignement approprié, à diminuer la diffusion et l'aggravation de la haine des races et à préparer, du même coup, la réconciliation des peuples civilisés.

« Cette tendance, qui est inspirée par des pensées de confraternité

internationale et par la chimère de la paix universelle, ne doit à aucun degré s'introduire à l'école.

« Ce peut être d'autant moins la tâche de l'école primaire de préjuger ainsi de ce que pourront être à l'avenir les relations des peuples entre eux que, étant donné l'amour profond que le peuple allemand a pour la paix — ce qui le différencie essentiellement d'un certain nombre de peuples — il n'y a pas le moindre danger qu'une haine se développe jamais en notre jeunesse, qui puisse compromettre la paix future.

« Mais il y a une tâche pédagogique urgente au premier chef pour nos écoles, c'est de faire que les terribles leçons et expériences du passé immédiat et du temps présent soient enseignées à notre jeunesse de telle façon qu'elle ne risque plus de les oublier.

« Avant tout, il faut que notre peuple tout entier soit intimement convaincu que la sécurité et la paix de l'Allemagne ne pourront être assurées que par sa puissance militaire et maritime, et que tous les efforts en vue d'établir une confraternité internationale dans le domaine de la civilisation ne devront jamais, et en aucun cas, avoir pour conséquence l'affaiblissement de sa force militaire.

« L'école doit encore convaincre de plus en plus les jeunes esprits que l'Allemagne doit garder son unité intacte et que tous les partis ou tendances particularistes ont à subordonner leurs aspirations et leurs efforts au principe de l'unité nationale.

« Enfin, ce ne sera pas une des moins belles tâches de tous les maîtres, quels qu'ils soient, que de faire sentir à leurs élèves ce que la guerre présente nous a rendu plus évident que par le passé, les bienfaits d'un pouvoir royal puissant, et de leur inspirer ou plutôt de renforcer en eux l'amour de notre empereur et roi, l'amour de la maison des Hohenzollern.

« Par contre, l'école doit être absolument fermée à tous les efforts analogues à ceux qui ont déjà été tentés pour excuser ou atténuer le mal que nos ennemis ont fait aux Allemands sur l'ensemble du globe. »

E. Simonnot.

Bibliographie.

(*Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

La vie inconsciente et les mouvements, par Th. Ribot. — Paris, F. Alcan, éditeur.

M. Ribot étudie d'abord dans ce livre le rôle latent des images motrices : il montre le caractère primordial et la diffusion des mouvements comme éléments de la vie psychique, la place qu'occupent les sensations spéciales et les sensations organiques, la permanence des résidus moteurs comme explication de la nature dernière de l'activité inconsciente, la présence et la nécessité des éléments moteurs dans la constitution de tous les états de conscience, leur rôle dans la vision, l'audition, les sensations vocales, dans les attitudes enfin.

A la lumière de ces explications M. Ribot examine trois problèmes.

1° Celui des mouvements et de l'activité inconsciente : il établit par une analyse très fine des différentes formes de l'inconscience qu'au fond l'affectif ne peut être la base de la vie inconsciente, que l'inconscient statique ou dynamique ne peut être explicable qu'en terme de mouvement, qu'en somme les résidus moteurs sont la condition permanente d'une restitution intégrale de la conscience, que l'inconscient est, en définitive, un condensateur d'énergie.

2° Le problème de la pensée sans images et sans mots. Il emprunte les éléments de son analyse aux faits révélés par la confession des grands mystiques. Ici encore il essaie de montrer qu'il s'agit d'un phénomène psychique qui relève de l'inconscient et qui a sans doute pour support non pas l'absence de tout objet ou de toute matière, mais des éléments moteurs, une activité inconsciente.

3° Le problème du moindre effort en psychologie. Ce problème qui sous les deux formes de la paresse et de la vieillesse est au fond celui du *repos* n'est encore qu'un autre aspect du problème des rapports de la vie inconsciente avec l'activité motrice.

On retrouve dans ce livre les qualités qui donnent à M. Ribot une place si particulière et si éminente parmi les psychologues contemporains. A côté des purs expérimentateurs qui prétendent réduire la psychologie à des éléments quantitatifs, M. Ribot fait de la psychologie en psychologue. Son instrument c'est l'analyse, une analyse

pénétrante, appuyée sans doute sur les découvertes des savants modernes, mais aussi sur la connaissance approfondie de la psychologie de tous les temps. Son esprit clair excelle à extraire de la multiplicité des faits l'explication la plus fine et la plus ingénieuse. C'est à lui qu'on doit en particulier ces vues si fécondes et si profondes sur le rôle de l'activité motrice comme fondement de toute la vie psychologique dont ce petit livre est un nouvel exemple.

La Fontaine, par E. Faguet. Paris, Société française d'imprimerie et de librairie.

J'ai lu avec le plus vif intérêt et une émotion douloureuse[1] l'ouvrage de M. E. Faguet. Dès la première page, il nous avertit que ce volume est la sténographie de huit conférences, faites par lui, en janvier, février et mars 1913, à la « Société des conférences ». On s'en aperçoit : la phrase est courte, claire, alerte et familière. Quant à la pensée de l'auteur, elle est la pensée même de l'école classique sur La Fontaine. Il l'exprime fortement, en démontre la justesse par des arguments qu'il me paraît difficile de réfuter, et sa conclusion est une page de belle allure qu'il faut retenir. Le classique, selon M. E. Faguet, fidèle dans sa définition aux travaux de toute sa vie de professeur et d'écrivain, le classique sera l'homme qui, doué de toutes les qualités littéraires, aussi bien de celles qu'on a appelées romantiques que de celles qu'on a appelées réalistes, a, de plus, le sentiment de la vérité, le sentiment de la mesure ; et le sentiment de la vérité et le sentiment de la mesure, c'est ce qu'on a appelé le goût. Toutes les qualités des écoles les plus opposées, avec ce beau juste milieu qui est le sentiment de la vérité et de la mesure, et dans un goût exquis, voilà ce que La Fontaine a eu souverainement, et voilà, s'il est question d'étiquette, l'étiquette qu'on lui donnera définitivement : c'est le grand classique, le plus original que toute la littérature classique ait pu enregistrer dans ses illustres annales. Les conférences de M. Faguet nous rappellent, en un langage élevé et simple, avec l'érudition et la précision d'un maître, avec la bonne humeur et la souriante indulgence d'un sage, la vie de La Fontaine, son caractère, sa philosophie, sa moralité et sa morale. Nous y trouvons une discussion discrète et fine des contes, de ce péché de jeunesse que le bonhomme n'a jamais renié qu'à regret. Nous y suivons La Fontaine en Limousin, où il expia sa fidélité à Fouquet, et d'où il écrivit à sa femme, en son académie de Château-Thierry, les lettres les plus charmantes, pleines, non d'amour conjugal, mais de bon sens littéraire, de bon sens tout court, et d'ironie aimable.

Enfin viennent les fables. Le conférencier en a parlé au cours de tous les chapitres. Il y insiste dans le dernier. La critique de M. Faguet

1. M. É. Faguet venait de mourir.

est très personnelle et pénétrante. Il est là lui-même, maître de son sujet et maître de sa parole. Il prend, en son fonds, des réflexions, des aperçus, des considérations qui éclairent le sens des fables, qui en montrent la beauté, les finesses et les malices, la portée philosophique, politique et sociale, qui mettent en relief la pensée du poète, si délicate et parfois si difficile à saisir. Cette pensée ne paraît hésitante qu'en un point, et ce point, M. Faguet le laisse dans une ombre discrète. La Fontaine croit que les animaux ont une âme, mais il atténue son affirmation en disant que cette âme n'est pas susceptible d'éternité; il glisse sur ce terrain peu solide; et ce qu'il dit, il le dit pour ne pas trop aller contre Descartes, pour ne pas compromettre un dogme religieux qu'il croit nécessaire, la croyance à la survie de l'âme humaine. Car, si les bêtes ont une âme, si peu d'âme que ce soit, cette âme est immatérielle : nul savant ne peut en toucher les éléments dans son laboratoire; et de là à prétendre qu'elle est éternelle comme la nôtre, il n'y a qu'un pas. Descartes a vu le danger et il a voulu que les bêtes n'aient point d'âme. La Fontaine a eu les mêmes scrupules, et s'il croit en l'âme des animaux, il déclare, pour être en règle avec le dogme, mais sans en donner la preuve, que cette âme n'est pas susceptible d'immortalité. C'est là qu'il paraît hésitant, irrésolu : on ne voit pas, en cette question de doctrine, le libre esprit qui a pensé « le Paysan du Danube », « les Animaux malades de la peste », « les Obsèques de la lionne », ni même le brave homme qui a défendu Fouquet. De sorte que M. E. Faguet laisse penser que si La Fontaine n'a pas craint la Bastille, il a eu peur de l'Église. Peut-être a-t-il voulu, simplement, en toute sincérité, ne pas troubler la conscience chrétienne. Quoi qu'il en soit, nous l'aimons, même dans son irrésolution et ses faiblesses.

Maximes de la Rochefoucauld, annotées par Marius Roustau. — Paris, Larousse, éditeur.

L'ouvrage comprend :

Les Réflexions morales;

Les Maximes supprimées par La Rochefoucauld dans les éditions successives de son livre;

Les Réflexions diverses publiées sous le nom de La Rochefoucauld en 1731, et dont l'authenticité a été démontrée;

et en appendice, le Discours sur les réflexions et maximes morales d'auteur incertain qui parut en tête de la 1re édition en 1665, et fut supprimé dès la seconde en 1666.

L'ouvrage est précédé d'une notice sur La Rochefoucauld et de trois portraits, l'un de La Rochefoucauld par lui-même, l'autre de La Rochefoucauld par le Cardinal de Retz, le 3e du Cardinal de Retz par La Rochefoucauld.

Pour le texte, et l'ordre dans lequel se succèdent les maximes,

l'auteur a pris pour guide l'édition des Grands Écrivains, de Gilbert. Il s'est montré sobre dans ses annotations, qui font connaître surtout les variantes des diverses éditions et permettent ainsi de suivre l'évolution de la pensée de La Rochefoucauld de 1665 à 1678.

Une oubliée, Mme Cottin d'après sa correspondance, par Arnelle. — Paris, Plon-Nourrit et Cie, éditeurs.

Ce livre d'une inconnue sur une oubliée, malgré cet oubli, ne manque pas d'intérêt. On y parle très peu de ses romans, mais beaucoup d'elle; et comme elle était simple, vraie et bonne, comme sa vie fut malheureuse et brève, ce n'est même pas sans quelque émotion qu'on feuillette ces lettres qui nous la rendent. Les épreuves de la femme affectueuse, toujours déçue et toujours digne et vaillante, nous attachent infiniment plus dans leur réalité que toutes les intrigues de ses romans. Et l'on est d'autant plus intéressé que cette biographie touche et tient à l'histoire générale et à la littérature de ce temps. Sans même parler de son amitié pour Michaud, de son « enthousiasme » pour Azaïs, elle a tenu assez de place pour éveiller la malignité d'Henri de Latouche, la jalousie de Mme de Genlis. Elle a causé avec Ramond. Elle a correspondu avec Bernardin de Saint-Pierre. Elle a découvert les Pyrénées à son tour, et ses pages sur Bagnères et l'Adour, sur la vallée de Campan couronnée de neiges, valent tout ce qu'on en a écrit. Elle a fréquenté, place Louis XV, le salon de Mme de Pastoret, où se rencontrait l'élite de la littérature, de la politique et des arts. Mais, surtout, elle fut elle-même; et c'est le charme de sa correspondance, qui coule si vive; on sait que ce n'est pas celui de ses romans. On est frappé de voir combien ces lettres, datées des premières années du siècle, ou même de beaucoup antérieures, et visiblement exemptes de littérature, — cela a jailli, — révèlent une imagination déjà romantique, un état d'âme presque lamartinien. La lettre désenchantée, qui doit être de 1795, ressemble à une Méditation : « Mes regards ont beau se fixer autour de moi, ils ne trouvent rien digne de les fixer. Le monde dans sa vaste étendue ne me paraît qu'une solitude stérile... ; il me semble que je suis sur une terre étrangère.... » On ne peut se retenir de penser à l'*Isolement*. La lecture de ce livre est instructive.

Saint Vincent de Paul, par J. Calvet. — Paris, Plon, éditeur.

Saint Vincent de Paul est-il un grand écrivain? M. Calvet l'affirme, et il espère que ces extraits en fourniront « la démonstration surabondante. Nous n'en sommes point convaincu. Certes il ne faudrait pas juger le saint d'après ses premières lettres qu'il estime, lui-même, *assez mal empatouillées*, ni d'après la correspondance d'affaires; mais, dans les pages données par M. Calvet, combien y

en a-t-il qui soient ce qu'on appelle écrites? La sincérité de la foi, le zèle du chrétien, la force de conviction, l'amour des faibles, l'émotion ne sauraient tenir lieu de l'art, et l'art n'apparaît pas dans ces extraits. M. Calvet place saint Vincent de Paul au-dessus de Balzac. Il n'a raison que s'il considère les qualités du cœur et l'importance du rôle social. L'histoire préférera l'apôtre de la Charité; l'histoire des lettres ne saurait le comparer à l'auteur du Socrate chrétien, un des créateurs de la prose française.

Est-ce à dire que M. Strowski, qui dirige la *Bibliothèque française*, ait eu tort d'y placer saint Vincent de Paul? Assurément non. Il n'y a pas que les écrivains qui aient influé sur la pensée française. On ne comprend pas l'activité intellectuelle du Moyen âge, sans avoir lu les maîtres de la scolastique qui n'ont écrit qu'en latin. On comprend mal le XVIIe siècle et ses préoccupations religieuses, si, à côté du jansénisme, on n'en connaît le mouvement de forme plus humble, mais plus peuple, et, par là même, plus étendu, qui, à la même époque, a restauré ou voulu restaurer le sentiment religieux conformément aux décisions du concile de Trente.

Or, de ce mouvement, saint Vincent de Paul fut peut-être l'ouvrier le plus actif, le plus populaire. Ce fils de paysan, demeuré paysan toute sa vie, habile et matois, tenace et têtu, évolue librement dans tous les milieux, dans le peuple de Paris et des campagnes comme dans l'aristocratie et le haut clergé. Partout il s'impose par la simplicité d'une foi dénuée de tout mysticisme comme par le zèle de sa charité. Chez lui, rien du merveilleux dont on aime souvent à envelopper la sainteté. Saint Vincent est bien un homme qui sut employer les moyens humains, lutter avec les armes humaines; et son succès n'a pas été que le miracle de la bonté. Mais l'homme était grand, et ses contemporains l'ont jugé tel pour son amour des faibles et des malheureux autant que pour son orthodoxie et pour les services rendus à l'Église. Par son ardeur religieuse, par le caractère sensible de sa pensée chrétienne, il a influé sur la pensée française. Ainsi se trouve justifiée la publication de M. Calvet. Les extraits de saint Vincent de Paul, les premiers qui aient été publiés sous une forme accessible à tous, fournissent un document nécessaire pour l'intelligence du XVIIe siècle.

Lectures d'Alsace, par C. Pfister, Paris, Armand Colin, éditeur.

Qui ouvrira ce livre, ne le refermera qu'après l'avoir lu de la première à la dernière ligne, sans qu'à un seul moment il lui soit venu la pensée d'en sauter un passage.

Cette séduction n'est pas due seulement à ce que le sujet traité est de ceux qui nous tiennent le plus au cœur, elle est le résultat de l'ingénieuse méthode adoptée par l'auteur.

Sauf dans la partie consacrée à une vue générale sur l'histoire

proprement dite de l'Alsace, synthèse remarquablement claire d'une histoire fort compliquée et qui est de la plume de M. Pfister, chacun des chapitres est d'un auteur différent signé d'Erckmann-Chatrian, de Victor Hugo, d'Henri Houssaye, de Vidor, d'Émile Lavisse, de Maurice Barrès, d'Émile Boutroux, de Bouchor, etc., de sorte qu'à chaque instant l'esprit est sous un charme nouveau.

Mais où se montre l'habileté de M. Pfister, c'est que de tous ces éléments variés, il a composé un tout ayant une parfaite unité; sous l'apparence d'une trame chatoyante, se déroule le fil conducteur d'une méthode rigoureuse, que, du reste, les grandes divisions de l'ouvrage révèlent.

Il est, en effet, divisé en trois parties :

Première partie : l'Alsace (géographie, mœurs et usages).

Deuxième partie : Histoire de l'Alsace.

Troisième partie : Quelques villes d'Alsace. Histoire locale. Biographie.

L'édition de ce volume est très soignée; il est illustré de nombreuses gravures (paysages, reproductions de monuments, scènes d'histoire et de mœurs locales) dont l'exécution irréprochable ajoute encore un charme à celui de la lecture.

Nous souhaitons que ce livre soit lu par le plus grand nombre possible de nos écoliers et de nos maîtres. Il ne peut que fortifier le sentiment d'amour déjà si vif qui fait ouvrir largement les bras de tout Français aux frères d'Alsace qui leur sont enfin rendus.

La vie militaire, par E. de Amicis (traduit de l'italien par Moreni). Paris, Ch. Delagrave, éditeur.

Il était inutile de dédier cette traduction au général Joffre pour rattacher l'ouvrage à l'actualité. Certes Amicis écrivait en 1869, et, depuis, les méthodes de la guerre ont changé. On ne trouve dans ces récits aucune des atrocités qui, hélas, nous sont devenues familières; et le récit des opérations semble bien menu auprès des luttes gigantesques dont l'Europe est le théâtre et la victime. Mais Amicis dépeint le défilé du régiment partant pour la guerre, acclamé par la population qui s'exalte pour oublier ses angoisses; il peint la bataille, et la fureur d'une troupe qui reçoit l'ordre de reculer, alors qu'elle se croyait victorieuse; il peint le désespoir de l'armée italienne parvenue aux terres asservies et impuissante à les reconquérir. Et ce sont là des pages qu'il est impossible de lire sans y retrouver l'intérêt qui nous émeut aujourd'hui. Quoi de plus actuel encore que le récit où Amicis raconte le retour du mutilé dans son village, ou la décoration d'un héros, ou la visite d'un officier au père d'un camarade tué sur sa pièce.

C'est que, bien plus que les détails particuliers à une guerre, une époque, un homme, Amicis s'attache à montrer la source d'émotion

qu'est la guerre, à toutes les époques, chez tous les hommes. A ce livre aussi il eût pu donner le titre de *Cuore*; on y trouve le sentiment pur de sensiblerie, l'humanité profonde et délicate, la tendresse exquise qui assurent à Amicis une place à part dans l'histoire des lettres italiennes. Il n'est pas un lecteur qui ne sera profondément remué par ces récits.

En colonne, par le Général Bruneau. Paris, Calmann Lévy, éditeur.

Quatorze beaux récits de chasse, de guerre et d'exploration en Algérie. Nous pouvons les écouter en toute confiance; l'intérêt n'en est si vif que parce qu'on n'y sent aucune vantardise ni exagération. L'auteur, vaillant soldat, n'a pas besoin de s'en faire accroire; il aime même à nous raconter ses déconvenues, et le fait gaîment. Un *raid d'infanterie*, c'est la poursuite, étourdissante, mais vaine, de Si Slimane, qui venait de razzier les campements des Haméianes Chaâfa nos alliés. Le chasseur n'est pas moins véridique. Il reconnaît qu'il a manqué trois fois son sanglier, — un *sanglier* vraiment *marabout*, — et que, pour la troisième fois bredouille, dans son *Affût à la panthère*, il n'a pas été plus heureux. La saine gaîté, habituelle aux hommes d'action, anime tous ces récits. Il faut lire dans *Johann*, les exploits de cet Espagnol, d'une taille et d'une force herculéennes. Il faut connaître l'appétit, les menus, les prouesses pantagruéliques, du conseiller général (*le blocus de Djelfa.*) Il faut voir, dans *le Massacre d'un Innocent*, comment on blesse un bourricot, que l'on prend pour un sanglier. Il faut apprendre, dans *la Baraka*, comment un chérif, descendant en ligne droite du Prophète, au lieu d'abréger sa sieste, envoie un enfant de deux à trois ans donner aux Arabes dans l'extase une bénédiction aussi abondante qu'inattendue.

Ces récits, vraiment algériens, ne se recommandent pas moins par la chaude couleur des descriptions; que l'auteur peigne *l'arbre* sinistre *du cafard* ou la peau superbe « ocellée de magnifiques taches de velours noir sur fond mordoré » de sa panthère, il nous met admirablement devant les yeux ce qu'il a vu. Les baignades, un peu vives, dans le lac d'eau chaude, sont bien *une vision*, primitive en effet, *des temps préhistoriques*. Il n'était guère possible de nous représenter les grands lacs salés appelés Zahrez (p. 10), les brillantes montagnes de sables de l'Erg (p. 308), dans des paysages plus éblouissants et plus désolés. On ne pouvait mieux démêler, discerner, dénommer, les mille et mille bruits que le chasseur à l'affût entend la nuit dans une plaine d'Afrique, aboiements lointains, hululements du grand-duc, frôlements d'ailes, craquement de feuilles sèches, glissement de reptiles; toute rumeur est perçue, reconnue, rendue. Voilà des pages pleines de couleur et de vie, où l'ombre n'est pas moins bien sentie que la lumière; elles eussent fait plaisir à Fromentin.

En colonne fera plaisir à tout homme de cœur, parce qu'il enseigne

partout les vertus qui nous mettent le plus haut, la prévoyance, la prudence, la patience, l'endurance, le courage, l'humanité. Nulle fantasia ici ; rien qui ressemble à la guerre en dentelle. Le chasseur joue sa vie. Le soldat vit dans les alarmes, entouré de périls et de trahisons : voyez, dans le *Rallye-paper*, cette reconnaissance en pays ennemi faite par ordre dans des conditions folles ; le capitaine Bruneau y rencontre, achevant de se consumer, le cadavre d'un légionnaire qui avait été empalé et rôti vivant. Il lui faut rester sur le qui-vive, braver le sirocco, endurer les tortures de la soif. Il lui faut donner à ses soldats l'exemple du plus froid courage, et il le donne héroïquement. Il vient d'apprendre qu'un zouave, mauvaise tête, l'avait menacé : il profite d'exercices de tir pour lui faire prendre comme point de mire son œil droit. Et, autant que la bravoure, il leur enseigne l'humanité, il est trop brave pour n'être pas loyal et généreux. Il faudrait pouvoir faire lire partout le *Combat de l'oued Charef*, la seule affaire qui ait été heureuse dans la lutte contre Bou-Amama. On est heureux de la correction qu'il inflige au jeune vicomte qui achevait un blessé, et on lui sait gré de son jugement sur la cruauté du chef qui fait exécuter un prisonnier.

La pêche maritime, son évolution en France et à l'étranger, par M. J. Kerzonkuf. Paris, Challamel, éditeur.

Au moment où apparaît, en toute évidence, la nécessité d'accroître la richesse nationale, ce livre est le bienvenu. La pêche peut fournir des bénéfices énormes, si l'on renonce aux méthodes surannées presque exclusivement en usage. C'est une industrie en pleine transformation où tout est à changer et qui nécessite des concours multiples et, par suite, une organisation méticuleuse.

Créer ou développer le matériel, donner à la pêche un personnel connaissant la navigation et n'obéissant pas uniquement à la routine, créer des ports de pêche pourvus d'un outillage qui permette le débarquement rapide, l'expédition immédiate ou la conservation du poisson, et l'utilisation des déchets, amener le poisson jusqu'à l'acheteur et développer les bureaux de vente, etc..., tout cela suppose le concours des gens de mer, des législateurs, des capitalistes, des administrateurs, des savants, des instituteurs ; et tout cela suppose aussi des changements dans la mentalité des uns et des autres et presque dans les habitudes des consommateurs. Il n'est pas d'industrie dans laquelle le succès final résulte d'un accord aussi complet. aussi indispensable dans les efforts. Et tout cela est possible M. Kerzonkuf le démontre de la façon la plus nette, en mettant sous les yeux les résultats obtenus chez nous et ailleurs. Si la transformation est amorcée en France, elle a été en grande partie réalisée par l'Angleterre, la Norvège, la Hollande, l'Allemagne. M. Kerzonkuf ne se contente pas d'indiquer théoriquement ce qu'il faudrait faire. Pour

chacun des termes du problème, ports de pêche, différentes pêches maritimes, écoles de pêche, recherches scientifiques, crédit maritime, administration des pêches, il examine ce qui a été tenté et ce qui pourrait être fait en France, dans les conditions qui lui sont propres.

Dans l'action commune, nous avons particulièrement à retenir ce qui revient au ministère de l'Instruction publique.

M. Kerzonkuf établit nettement la nécessité qu'un certain nombre de naturalistes se fassent les auxiliaires de la pêche maritime. Cela c'est la part de l'enseignement supérieur. Celle de l'enseignement primaire est considérable. Il devient de plus en plus urgent de donner une éducation professionnelle non seulement aux patrons mais aux simples pêcheurs. On s'est occupé de la question en Angleterre : M. Kerzonkuf reproduit une note du *Board of education* que je copie à mon tour. Le *Board* s'inquiète tout d'abord de parer à la situation actuelle et d'offrir aux pêcheurs le moyen d'acquérir les connaissances qu'ils n'ont pas. « Ces hommes travaillent toute l'année avec de courts intervalles, souvent un ou deux jours seulement, entre deux voyages consécutifs. Il doivent donc pouvoir trouver des écoles qui leur soient ouvertes, d'une manière plus ou moins continue, pendant le courant de l'année, aussi bien pour l'enseignement du jour que pour celui du soir; ils suivront en outre, à des périodes irrégulières et courtes, quand ils seront à terre, des cours d'enseignement individuel. »

« Pour ces hommes, l'enseignement théorique doit être aussi restreint que possible, mais l'enseignement pratique qui frappe l'esprit, doit être largement développé. »

« Pour l'avenir au contraire, l'enseignement doit être plus complet, surtout chez l'enfant de douze à seize ans, d'autant plus que les occasions offertes à ceux qui s'adonnent à l'industrie de la pêche son ensuite exceptionnellement limitées, peut-être plus que pour ceux qui se livrent à toute autre industrie. Il y a donc un besoin d'assurer l'instruction du jeune homme qui veut devenir pêcheur. »

Ce n'est pas d'aujourd'hui que le ministère de l'Instruction publique s'est inquiété d'organiser l'enseignement nautique, à l'école primaire; et l'on sait le rôle joué dans cette organisation par M. l'Inspecteur général Coutant. M. Kerzonkuf ne l'ignore pas; il rappelle l'arrêté du 20 septembre 1898 qui a fixé un programme d'études pour les écoles élémentaires du littoral. Mais il remarque que cet enseignement cesse à la sortie de l'école primaire. « Or, écrit-il, c'est précisément à ce moment que le jeune pêcheur pourrait aborder des études un peu plus complètes et apprendre les éléments de calculs nautiques. » Il existe bien des écoles de pêche, mais elles ne répondent pas à tous les besoins. Pour la pêche maritime, comme pour l'agriculture, comme pour l'industrie, il faut donc instaurer, pour les adultes, un régime qui complète l'instruction générale et assure à tous, au moins un minimum de connaissances professionnelles. Ainsi pourra-t-on encore éclairer les jeunes pêcheurs sur les conditions nouvelles de l'industrie

qui est leur gagne-pain et renforcer en eux l'éducation morale. L'école a déjà utilement secondé l'administration de la marine dans sa lutte contre l'alcool. En agissant sur les adultes, elle rendra, à ce point de vue, des services inappréciables.

Ce n'est pas dans un chapitre unique que le succès des industries de la mer apparaît lié au progrès de l'instruction, mais dans l'ensemble de l'ouvrage. Il n'est pas une page où M. Kerzonkuf ne montre l'immense intérêt économique de la pêche maritime, il n'en est pas une où l'on ne voie clairement que, pour obtenir un résultat, il faut appliquer une méthode scientifique et accroître la valeur de quiconque doit y coopérer.

Il importe de lire et de répandre cet ouvrage où les faits parlent d'eux-mêmes, où tous les mots portent. On ne saurait concevoir une démonstration mieux documentée et plus convaincante.

Le gérant de la « Revue Pédagogique ».
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXX. N° 2 Février.

119

REVUE
Pédagogique

Aux Orphelins de la guerre.

Vous dont les pères sont tombés pour la Patrie,
Vous qu'une mère en deuil étreint avec amour,
Gardez pieusement la mémoire chérie
De ceux qui n'auront pas le bonheur du retour.

Souvenez-vous qu'ils ont souffert pour la justice;
Avec douleur, mais non sans fierté, dites-vous
Qu'ils ont fait au devoir le cruel sacrifice
De tout ce qu'ils avaient de plus cher, de plus doux;

Songez que dans le sang, la boue et la vermine,
Malgré leur lassitude et malgré leur dégoût,
Sous la mitraille dont la rafale extermine
Ils ont fait l'âpre effort de tenir jusqu'au bout,

Parce qu'ils ont voulu, fût-ce au prix du martyre,
Vous épargner — à vous, leurs enfants — la fureur
D'un massacre nouveau qui pourrait être pire,
Et chasser pour jamais les visions d'horreur.

Vos pères n'étaient point de ces guerriers farouches
Qui rêvent de conquête et de butin. Non! non!
C'était la Liberté qui criait par leurs bouches
Lorsqu'ils marchaient au bruit monstrueux du canon.

La guerre était pour eux le plus affreux des crimes;
La paix dans le travail, le meilleur de nos biens.
Ardents soldats du droit, ces Français magnanimes
Étaient par-dessus tout hommes et citoyens.

Voilà pourquoi, devant leurs tombes entr'ouvertes,
Nous tendons à nos morts, debout dans la clarté,
Les couronnes de chêne aux feuilles toujours vertes
Qui consacrent la gloire et l'immortalité!

Puis, chers enfants, tandis que la bataille gronde
Comme au jour où la balle assassine siffla,
Nous nous sentons émus d'une pitié profonde
En pensant que pour vous le père n'est plus là.

Mais vous ne serez point sans amis, sans défense,
Après qu'il est tombé virilement, au front!
Vous chérir et veiller sur votre frêle enfance
Est un devoir sacré pour ceux qui survivront.

Bien que chacun de vous ait sa mère bénie,
Une Mère commune est là qui vous sourit :
C'est la France au grand cœur, au lumineux génie,
Dont rayonne en vos yeux, déjà, le libre esprit!

Vous mériterez, vous, sa tendresse fidèle
En vous aimant les uns les autres; vous serez
Les hommes qu'il lui faut, des femmes dignes d'elle,
Et vous ferez honneur à ceux que vous pleurez.

MAURICE BOUCHOR.

Les Pupilles de l'École publique.

Dans son premier *Appel* pour fonder l'*Œuvre des Pupilles de l'École publique*, le Comité d'initiative, que préside M. Liard, estimait que l'École publique, l'École Nationale avait, vis-à-vis des orphelins de la guerre qui dès à présent la fréquentent ou qui seront appelés à la fréquenter plus tard par la volonté de leur mère ou de leur tuteur, le devoir de n'abandonner à personne le soin de leur assistance matérielle et morale; il proposait, pour constituer les ressources nécessaires à leur entretien, de s'adresser à l'École elle-même à tous ses degrés, en sorte que ce soient principalement les enfants des Écoles publiques de France qui, par leur aide mutuelle, contribuent à secourir leurs camarades devenus orphelins. Aux écoliers d'ailleurs on invitait à se joindre les maîtres, les Associations des membres de l'Enseignement, les Associations d'anciens élèves, toutes les œuvres qui gravitent autour de l'École, d'un mot tous les amis de l'École publique.

Comment cet appel a-t-il été entendu? où en est actuellement l'Œuvre projetée?

I. — Constitution de l'œuvre.

L'accueil unanimement favorable fait à la proposition permettait, dès le mois d'octobre 1915, d'escompter le succès. Il a répondu aux espérances des promoteurs. Des sections de l'*Œuvre des Pupilles de l'École publique* sont en formation ou fonctionnent aujourd'hui déjà régulièrement dans presque tous les départements de France; dans six d'entre eux l'Œuvre n'a pas été constituée, mais l'un de ces départements est totalement envahi et dans trois autres il existe des œuvres similaires d'assistance aux orphelins de la guerre qui, momentanément au moins ont paru

rendre sa création inutile ou inopportune [1]. Il convient de remarquer que même dans les départements encore partiellement envahis, en dépit de difficultés qui auraient pu paraître insurmontables, l'Œuvre a été fondée. Dans la Somme l'Inspecteur d'Académie a écrit : « Malgré la situation spéciale du département dont on connaît les souffrances et où se décide peut-être en ce moment le sort du pays, le Comité s'est constitué à proximité des ruines de nos villages, au son incessant de la canonnade. Il a pensé que néanmoins son appel en faveur de nos malheureux orphelins serait entendu. Il a eu raison. Des localités les plus rapprochées de la ligne de feu sont venues des adhésions touchantes et réconfortantes. L'appui des départements et des municipalités l'encourage à persévérer. »

Dans la Marne la fermeture d'un grand nombre d'écoles, le fonctionnement difficile des autres, la désorganisation, par suite de l'absence de la plupart de leurs membres, des principales Associations susceptibles de soutenir et de secourir l'Œuvre, avaient donné lieu à de légitimes hésitations ; on redoutait qu'une constitution hâtive ne compromît l'avenir. Cependant les obstacles ont été surmontés : la section des Pupilles de l'École publique de la Marne a été créée le 3 août dernier ; pour réserver le fonctionnement ultérieur de l'Œuvre, quand les conditions normales seront rétablies, le Comité et le Bureau n'ont été élus qu'à titre provisoire, en vue d'assurer l'administration de l'Association jusqu'au jour où la situation permettra de lui donner sa constitution définitive. En attendant le Comité — qui compte parmi ses membres le Dr Langlet — fera son possible pour assurer aux orphelins l'assistance morale dont ils ont besoin et même pour donner quelques secours aux plus nécessiteux.

Dans le Nord l'urgence de la création d'une section a été unanimement reconnue. Un Comité provisoire étudie dès maintenant le projet d'organisation ; les mesures définitives ne pourront évidemment être prises qu'après la libération du territoire [2].

---

1. Depuis que cet article a été écrit quatre de ces départements ont cependant décidé de constituer une section des Pupilles de l'École publique.

2. A l'heure où paraissent ces lignes l'Œuvre des Pupilles de l'École du Nord est désormais régulièrement constituée. Les statuts ont été rédigés de telle sorte qu'ils n'auront pas à être modifiés le jour où la libération

En Meurthe-et-Moselle, dès le mois de décembre 1915, l'Œuvre était arrêtée dans ses grandes lignes, l'organisation définitive n'était plus qu'une question de jours; mais, le 1er janvier 1916, Nancy est bombardé par des pièces à longue portée, et le bombardement se renouvelle à intervalles rapprochés; il s'étend à Lunéville, à Dombasle; une partie de la population émigre, un grand nombre d'écoles sont d'abord fermées, ensuite rouvertes dans des locaux de fortune avec des effectifs dispersés et très amoindris; les Facultés voient leur population scolaire réduite à 6 ou 7 p. 100, celle des deux lycées est diminuée, de moitié pour l'un, des deux tiers pour l'autre. Les sources les plus abondantes auxquelles on allait puiser sont ainsi presque taries; on ne peut demander aux enfants les plus pauvres — les seuls qui soient restés — les secours destinés aux orphelins. En dépit de toutes ces difficultés l'Inspecteur d'Académie réunit, le 27 mai, dans son cabinet, un certain nombre de représentants de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire : après une discussion de deux heures, la section départementale des Pupilles de l'École était créée, la constitution d'un Comité provisoire décidée et la rédaction des statuts approuvée. Plus tard l'Œuvre sera complétée; dès maintenant elle va fonctionner.

Dans la Meuse la section a été fondée le 3 juillet dernier; dans l'Oise, au mois d'octobre 1915, le Comité départemental était déjà nommé et l'Œuvre organisée normalement; dans l'Aisne l'Association est maintenant constituée pour l'arrondissement de Château-Thierry et pour une partie de celui de Soissons.

Autre remarque préliminaire intéressante. Dans quatre départements il existait une section de l'*Orphelinat des Armées*; dans trois d'entre eux l'*Œuvre des Pupilles de l'École publique* s'est

---

du territoire permettra le transfert du siège de l'Association de Dunkerque à Lille et l'extension du Comité. L'article 2 est, en effet, ainsi conçu : « Le siège de l'Association est fixé provisoirement à *Dunkerque* à la Direction départementale de l'Enseignement primaire. Ce siège sera transféré à Lille dès que les circonstances le permettront ». Et l'article 7 porte que « l'Association est administrée par un Comité composé de : 1° trois membres de droit : MM. le Recteur de l'Académie, l'Inspecteur d'Académie de l'Enseignement secondaire, le Directeur de l'Enseignement primaire; 2° 24 membres élus par l'Assemblée générale, etc. ».

créée en étroite coopération avec cette Association. Les Pupilles de l'École publique de la Gironde restent inscrits à l'*Orphelinat des Armées*, les secours versés par l'Œuvre venant en déduction de la somme moyenne de secours allouée par l'*Orphelinat des Armées*; en Ille-et-Vilaine la Société est un simple patronage sans cotisation, chargé de découvrir les orphelins de nos écoles et de collaborer avec l'*Orphelinat des Armées* pour assurer leur existence. Dans la Seine-Inférieure l'Œuvre a spécifié dans ses statuts mêmes cette collaboration avec l'*Orphelinat des Armées* et toutes autres Associations analogues ; cependant elle n'est plus simplement, comme en Ille-et-Vilaine, une « œuvre de patronage sans cotisation »; elle a non seulement son organisation autonome mais ses ressources propres. Dans le discours qu'il prononçait, lors de l'Assemblée constitutive de l'Œuvre, M. l'Inspecteur d'Académie Doliveux s'exprimait ainsi : « Nous n'avons aucunement l'intention de nous substituer à l'*Orphelinat des Armées*. Nous ne demandons qu'à collaborer avec lui. Singulière collaboration, nous dit-on, vous lui faites concurrence. Non, nous ne faisons pas concurrence à l'*Orphelinat des Armées*. L'*Orphelinat des Armées* placera les enfants dans les écoles de leur choix et, quelque école qu'ils fréquentent, les secourra. Mais n'y aura-t-il vraiment rien à faire après lui ? Fera-t-on jamais trop de bien ? Et n'avons-nous pas, nous les fonctionnaires et les amis de l'École publique, le devoir de veiller plus spécialement sur la fréquentation de l'école, de donner à nos enfants les moyens de continuer leurs études, d'encourager leurs progrès, de les aider intellectuellement et moralement, de les élever en un mot ? N'est-ce pas là notre propre affaire ? Et ne manquerions-nous pas à nos obligations, si nous ne le faisions pas ? On dit que nous divisons les bonnes volontés et que nous faisons œuvre de parti... Mais nous sommes bien tranquilles à ce sujet. Nous sommes sûrs de nous. Aucune idée d'hostilité envers qui que ce soit, aucun projet de division, aucune velléité de sectarisme n'habite en nous... Et la preuve que nous avons raison, c'est que nous trouvons de l'argent. Cet argent n'est pas allé aux œuvres déjà existantes ; il est venu à la nôtre : c'est autant de gagné pour nos orphelins. Mais, nous dit-on, c'est là justement

que vous faites concurrence, que vous le vouliez ou non, aux autres Associations. Eh bien, non, ce reproche n'est pas plus fondé que les précédents. Même sans nous, les autres Associations ne seraient pas devenues plus riches. On leur avait déjà donné tout ce qu'on voulait leur donner. L'argent que nous recevons c'est de l'argent qu'on donne en plus. Nous avons fait sourdre, comme avec une baguette de coudrier, une source nouvelle, voilà tout. Que demain se fonde une autre Association, elle trouvera, elle aussi, une autre source ignorée avant elle. Il n'est pas vrai de penser qu'une Association unique puisse monopoliser la Charité. La Charité est inépuisable, elle sourit à tous les appels. Pour avoir de l'argent, il faut varier et multiplier les appels. »

L'événement a pleinement justifié ces espérances, la rivalité du bien dont parlait M. Doliveux a eu d'heureuses conséquences; ses franches paroles ont dissipé d'avance tous les malentendus, l'accord s'est fait en pleine sécurité; son éloquent appel a provoqué un nouvel et remarquable élan de générosité et la section des Pupilles de l'École publique de la Seine-Inférieure est aujourd'hui une des plus prospères de France. La situation financière de l'Œuvre, au 30 juin 1916, accusait une recette de 68 109 fr. 80, sans compter une subvention de 10 000 francs du Conseil général et divers autres concours qui permettent d'estimer à 100 000 francs l'encaisse probable pour 1916.

L'exemple de la Seine-Inférieure méritait d'être cité : il témoigne de ce que peut une intelligente et loyale coopération des œuvres.

Ce souci de vivre en parfaite harmonie avec les sociétés voisines et d'éviter tout ce qui pourrait ressembler à une concurrence vis-à-vis d'autres organisations d'assistance apparaît encore dans plusieurs autres départements. Nous voyons par exemple dans le Règlement intérieur de la Section de la Haute-Garonne un titre spécial (titre V) affecté à l'affiliation aux œuvres similaires; il porte (art. 19) que « l'Œuvre pourra être affiliée non seulement au Comité central de l'*Œuvre des Pupilles de l'École publique* à Paris, mais qu'elle sera affiliée également au Comité central des œuvres de guerre de la Haute-Garonne et devra se

mettre en rapports suivis avec toutes les œuvres qui s'intéressent aux orphelins de la guerre, principalement à ceux du département ».

Signalons enfin une dernière particularité. Dans deux départements où l'Association n'a pu être établie dans les conditions ordinaires, c'est l'Amicale des Instituteurs du département qui, ou bien a pris l'initiative de la fonder comme une section autonome de l'Amicale, ou bien a joué dans sa constitution le rôle prépondérant.

Ainsi apparaît dès l'abord la physionomie de l'Œuvre, une dans son objet, diverse dans ses manifestations, adaptée, comme l'avaient souhaité ses initiateurs, aux conditions locales, prête, pour être féconde, à se plier à toutes les formes de la vie.

Ce même caractère se retrouve si l'on examine la modalité des statuts.

Le Comité d'initiative, sur la demande même des comités départementaux, avait fourni un type de statuts. Ces statuts-modèles ont été adoptés dans leurs lignes essentielles par toutes les organisations régionales, mais il y a été apporté des modifications de détail qui donnent à chaque Association régionale son attitude propre où se reflètent les particularités locales.

II. — Objet de l'association.

Assistance matérielle et morale.

Le mode d'assistance a fait l'objet de discussions intéressantes. Il s'est trouvé un département où le corps des instituteurs avait estimé que la charge matérielle des orphelins devait incomber entièrement à l'État, l'Œuvre ne pouvant avoir d'autre but qu'une assistance toute morale; on avait présenté une motion préalable en ce sens. Mais d'une part la pension de l'État sera tout juste suffisante au strict entretien de l'enfant et c'est à lui assurer un peu plus de bien-être qu'une œuvre comme celle-ci peut et doit contribuer. D'autre part, une œuvre réduite à exercer une tutelle purement morale risque de manquer d'autorité si elle n'assume aucune charge matérielle. Il a suffi de ces observations pour convaincre les représentants des instituteurs de renoncer à leur

motion; mais pour tenir compte de leur vœu et préciser qu'il ne s'agissait nullement pour l'Œuvre de se substituer aux obligations de l'État, il a été spécifié dans les statuts mêmes que l'Association avait pour but d'apporter aux orphelins de nos écoles, avec l'assistance morale, un simple *complément d'aide* matérielle. Est-il besoin d'ajouter que les instituteurs de la région ont promis leur concours et leur entier dévouement.

La nécessité de l'aide matérielle une fois partout reconnue la question se posait de savoir en quoi devait consister les modalités de cette aide et la répartition du secours.

Sous l'énergique et féconde impulsion de M. Liard le département de la Seine est le premier où l'Œuvre a été organisée; il est aussi celui où le nombre des orphelins est de beaucoup le plus considérable. Environ 11 000 demandes ont été présentées. L'Association des Pupilles de l'École publique de la Seine, dans l'impossibilité de secourir tous ces orphelins, a estimé qu'un premier devoir s'imposait à elle : classer les Pupilles d'après le degré d'urgence du secours à accorder. Une commission spéciale a été instituée, chargée d'opérer ce classement. Elle a divisé les orphelins, suivant ce degré d'urgence, en 4 catégories, cette urgence étant marquée par les chiffres 1, 2, 3, 4. Quelques mois seulement après sa fondation, en mai 1916, le Bureau de l'Œuvre versait ses premiers secours; au début de novembre plus du tiers des orphelins, élèves de l'École publique de la Seine, étaient déjà secourus sur les fonds propres de l'Œuvre des Pupilles. Et d'autre part la presque totalité de ces orphelins reçoit l'allocation de la *Journée des Orphelins*, soit par l'intermédiaire de l'Œuvre des Pupilles, soit autrement.

Nous n'ajouterons rien à l'éloquence de ce chiffre : il atteste suffisamment le succès de l'Œuvre; il atteste que les élèves des lycées et des écoles publiques de Paris et du département de la Seine ont entendu l'appel que, de la Sorbonne, leur adressait leur Recteur le jour de l'an 1916, le 516e de la Grande Guerre.

« Mes Enfants,

« Je sais combien vous avez été bons et généreux depuis le commencement de la Guerre. A toutes les œuvres qui vous ont été signalées, vous avez donné, donné encore sans vous lasser.

« Je viens aujourd'hui tendre la main pour une œuvre qui, plus que toute autre, doit toucher vos cœurs de petits Français. Vous n'ignorez pas que des milliers de soldats, morts glorieusement pour notre France, ont laissé de jeunes enfants, sans leur laisser toujours de quoi vivre et s'instruire. Votre Recteur, vos inspecteurs, vos proviseurs, directeurs et directrices, vos professeurs, vos instituteurs et institutrices ont pensé que vous ne refuseriez pas de faire avec eux quelque chose pour ceux de ces pauvres orphelins qui seront vos camarades dans les écoles de la République. Ils ont fondé une Œuvre qui s'appelle les Pupilles de l'École. Aux orphelins qui prendront place à côté de vous, sur vos bancs d'écoliers, elle se propose de donner l'assistance matérielle et l'assistance morale dont ils ont besoin pendant leur première jeunesse, jusqu'à ce qu'ils soient en âge de gagner leur vie.

« Je n'ai pas besoin de vous dire que vous avez une dette envers eux. Vous le sentez, vous le comprenez vous-mêmes. C'est au sang de leurs pères, versé pour nous et pour ceux qui viendront après nous, que vous devrez d'avoir une patrie libre, respectée, glorieuse où renaîtra la douce paix, avec son travail, sa richesse et ses joies. Le bonheur dont vous jouirez sera fait en grande partie de leur malheur.

« Vos maîtres et vos maîtresses vous diront ce que vous pouvez pour eux. Vous voudrez certainement les traiter comme des frères et des sœurs d'adoption. Chacun donnera suivant ses moyens. Pour contribuer à l'œuvre, il suffira d'un sou, d'un petit sou par mois. Mais ceux qui pourront donner davantage ont le devoir de donner davantage. Pour tel enfant, un sou est quelque chose pris sur le nécessaire; pour tel autre, une pièce blanche ou même une pièce d'or, quand nous reverrons l'or circuler dans nos mains, en attendant un petit billet de la Banque de France n'est qu'une partie du surperflu.

« On s'en rapporte à vos consciences et à vos cœurs.

« *Le Vice-Recteur de l'Académie de Paris :*

« L. Liard. »

L'écho de cet Appel a retenti à travers la France entière. Il a fait comprendre à tous les écoliers la grandeur morale de l'*Œuvre*

des Pupilles de l'École publique : le don mutuel, don d'argent sans doute, mais surtout don de l'intelligence et don du cœur.

*
* *

L'Œuvre des Pupilles de la Seine, par une organisation rapide et grâce à une situation privilégiée, a pu, dès la première année de son existence, secourir efficacement plusieurs milliers de ses Pupilles. Les renseignements actuellement recueillis ne nous permettent pas encore de dire, à quelques exceptions près, dans quelles conditions et sous quelle forme les Sections des autres départements ont effectué la répartition des secours, mais ils nous permettent du moins de savoir comment elles ont conçu l'assistance matérielle qui leur incombe.

Dans les Alpes-Maritimes, dans les Bouches-du-Rhône, dans la Gironde des ouvroirs ont été constitués par différents établissements de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire en vue de la confection de vêtements pour les Pupilles. A ces secours en nature s'ajoutent, suivant le degré d'indigence de la famille et l'urgence, des secours en argent [1].

La Section de l'Aude a précisé qu'elle entendait « faire le bien mais non la charité » ; elle affectera ses ressources à des pensions dans des familles pour les orphelins moralement et matériellement abandonnés, à l'apprentissage dans des ateliers ou des campagnes, à des bourses ou portions de bourses dans des écoles.

Dans le Gers un article spécial des statuts porte qu'il n'est fait aucune distinction entre les Pupilles de l'Association quant à la quotité des allocations à accorder, que celle qui résulte de leur situation de fortune.

---

1. Dans ce même ordre d'idées, tout récemment, en février 1917, M. l'Inspecteur général Edouard Petit a proposé d'organiser dans quelques centres des ateliers magasins pour fournir de façon économique des secours en nature (vêtements, sous-vêtements chaussures, etc.) aux Pupilles. Les achats seront faits en gros, la laine répartie entre les fillettes pour le Pupille comme on a fait pour le soldat. « C'est, écrivait. M. E. Petit, du travail, du temps offert par l'Enfance à l'Enfance; c'est de la solidarité en action. Les petites Coopératives de Production pour les Orphelins rendront des services aux Pupilles. » L'idée est ingénieuse; elle a plu; souhaitons vivement qu'elle soit généralisée.

Toutefois des subventions spéciales pourront être attribuées à tous ceux qui montreront des aptitudes particulières dans une branche quelconque de l'activité : lettres, arts, sciences, agriculture, industrie, commerce. L'aptitude sera constatée par le succès aux concours publics ou autres.

Dans la Seine-Inférieure on a fait un effort remarquable pour intéresser les Pupilles des deux sexes à la *Mutualité scolaire* et les filles à l'*Œuvre du Trousseau*. L'Association qui donne actuellement 5 francs par trimestre ou 20 francs par an à ses Pupilles, les inscrit d'office à la *Mutualité scolaire* [1] en prélevant annuellement 5 fr. 20 sur ce secours; elle inscrit en outre, moyennant un prélèvement supplémentaire de 5 fr. 20, les filles à l'*Œuvre du Trousseau* [2]. Si elles ne travaillent pas à leur trousseau cette somme fait retour à la caisse commune, « car il serait immoral que les orphelines qui ne travaillent pas à leur trousseau reçoivent plus d'argent que celles qui y travaillent [3] ». Ainsi le secours même donné par l'Œuvre devient un instrument d'éducation : il enseigne l'épargne, la solidarité, la prévoyance, il encourage chez les filles le travail de la couture et prépare la fondation des foyers.

En Saône-et-Loire, dans la Haute-Garonne une prime est accordée aux Pupilles les plus méritants et les statuts portent au Règlement intérieur que « lorsqu'un Pupille aura subi avec succès un examen des bourses ou sera admis au concours dans une école, il pourra lui être accordé un complément de bourse ou une allocation pour subvenir aux frais du trousseau ». Dans le Pas-de-Calais l'Œuvre pourra aussi se charger de la pension et des frais de trousseau d'orphelins reconnus doués.

Dans la Vienne plusieurs chefs d'établissements d'enseigne-

1. Dans plusieurs départements il y aura maintenant action conjuguée entre la *Mutualité scolaire* et l'*Œuvre des Pupilles de l'Ecole publique*.

2. Il y a deux sortes de trousseaux, le trousseau minimum qu'on a au sortir de l'école, après y avoir travaillé cinq ans, de neuf à treize ans, et le trousseau maximum qu'on a cinq ans plus tard, à dix-huit ans, si, après l'École, on est resté fidèle à l'Œuvre. C'est de ce trousseau maximum qu'il s'agit ici.

3. En dehors de la *Mutualité* et du *Trousseau* les secours seront, autant que possible, affectés soit à d'autres œuvres permanentes auxquelles on abonnera l'orphelin, soit à des dons en nature. Pas un sou ne leur sera versé en argent.

ment secondaire ou primaire supérieur réservent généreusement une ou deux places de leur internat à des orphelins assez bien doués pour suivre avec fruit les cours de leur établissement. Sept orphelins se trouvent dans ce cas.

*
* *

Mais ce n'est pas seulement l'aide matérielle qui est parfois spécifiée, c'est l'assistance morale qui est plus ou moins déterminée.

Dans l'Aube on signale tout orphelin arrivé au terme de sa scolarité qui aurait besoin de trouver un emploi, en indiquant la profession de son choix et ses aptitudes pour que le Comité communique à son tour ces renseignements aux offices de placement, aux groupements corporatifs ou aux personnes intéressées.

Excellente initiative qui devrait être suivie partout.

Dans le même département le Comité se préoccupe, dès qu'il est informé qu'un orphelin d'âge scolaire ou n'ayant pas encore l'âge scolaire est privé du milieu familial, qu'il est moralement et matériellement abandonné, de le confier aux personnes qui s'offrent à prendre chez elles des orphelins ou aux instituteurs qui sont susceptibles d'en recevoir.

Dans la Vienne même préoccupation aboutissant à ce résultat : tous les orphelins de père et de mère sont recueillis par d'autres personnes; quelques-unes de condition riche ou aisée ont offert d'adopter l'orphelin et de le traiter comme leur propre enfant. Un orphelin que sa mère était dans l'impossibilité matérielle d'élever elle-même a été demandé par un instituteur qui, sans accepter de rétribution, l'habille, le nourrit, l'instruit, en un mot, l'élève.

Les statuts de la Loire-Inférieure déclarent que l'assistance de l'Association consiste : « soit en aide pécuniaire... soit en une sorte de tutelle morale quelquefois effective pour permettre le respect du désir manifesté des parents sur l'avenir de leurs enfants, leur placement dans des familles honorables, la recherche et l'obtention de situations leur assurant l'existence quand ils seront en état de pourvoir à leurs besoins ». Et, « pour

assurer l'équitable répartition de son assistance, l'Association dresse et tient à jour la liste, par ordre de mérite, des enfants appelés à bénéficier de son aide. Des inspections discrètes seront opérées périodiquement pour s'assurer de la situation réelle des Pupilles. Les Inspecteurs primaires, lors de leurs tournées, pourront en être spécialement chargés.

Dans le Loir-et-Cher un titre spécial des statuts est consacré à l'Assistance. Le Comité organise la surveillance des Pupilles. Il nomme à cet effet des délégués qui lui rendent compte par écrit des constatations faites concernant la situation matérielle et morale des Pupilles (art. 20). Dès le début de l'Œuvre on s'est inquiété du sort des orphelins de père et de mère, des orphelins de père appartenant à des familles de trois enfants et au-dessus, et une somme de 4 762 francs leur a été récemment répartie. Le Comité s'occupe aussi du placement des Pupilles arrivés au terme de la scolarité en tenant compte à la fois des vœux de la famille et des indications fournies par les instituteurs ou les institutrices qui ont dirigé leur instruction. L'article ajoute — et la chose vaut d'être notée car elle est précisément une des manifestations les plus frappantes de vie locale qui retiennent l'attention — : « La Société sera toujours disposée à seconder les efforts des Pupilles qui voudraient poursuivre leurs études dans des établissements d'enseignement secondaire ou primaire supérieur, mais elle ne saurait oublier que le Loir-et-Cher est avant tout un département agricole et que la plupart des orphelins qu'elle est appelée à secourir sont enfants d'agriculteurs. Elle s'efforcera donc de développer en eux le goût de la vie agricole ».

Même préoccupation en Lot-et-Garonne où, dès le mois de juin 1915, une organisation avait été préparée à Villeneuve et devait s'étendre à tout le département ; elle avait pour objet non seulement de venir en aide aux orphelins du département, mais d'attirer dans ce pays riche et dépeuplé dont l'agriculture s'appauvrit, dont la propriété se déprécie faute de main-d'œuvre, des orphelins d'autres départements. L'Œuvre des Pupilles, née quelques mois plus tard, a complètement absorbé l'organisation primitive en respectant ce souci et en adoptant ce vœu.

L'Association du Pas-de-Calais insiste sur le fait que l'École

doit remplacer pour l'orphelin la famille absente. « Confidente émue des premiers éclairs de sa pensée comme des premiers élans de son cœur, l'École prend l'enfant « en affection » et devient sans effort sa seconde famille. C'est elle qui sera la gardienne vigilante et dévouée de l'orphelin, qui lui ouvrira l'asile protecteur où l'enfant trouvera mieux que la sécurité : les guides, les amis et les frères. »

Ainsi à l'École l'instituteur sera le second père, l'institutrice l'autre mère de l'orphelin. Au delà même de l'École, l'Œuvre assurera l'apprentissage et l'éducation professionnelle de chacun selon les aptitudes et les goûts révélés (Appel).

Dans le même ordre d'idées, elle a adressé aux instituteurs un Avis portant qu'il convenait d'établir en même temps que les notices des élèves fréquentant l'École, celles de leurs frères et sœurs plus jeunes et n'ayant pas atteint l'âge scolaire, mais qui semblent naturellement appelés à fréquenter, dès qu'ils auront l'âge voulu, les établissements d'enseignement public.

III. — Composition. Ressources. Administration.

Ce n'est point seulement l'objet de l'Association qui présente, à côté de la définition commune, des traits particuliers : la composition, les ressources, l'administration de l'Association donnent lieu à des remarques analogues.

A côté des départements qui ont adopté purement et simplement l'article 3 des statuts-modèles [1], on trouve dans un assez grand nombre d'Associations l'adjonction de membres de droit ou de Comités d'honneur.

Les membres de droit ce sont, en général, des administrateurs : Recteur, Inspecteur d'académie, Inspecteurs primaires, Proviseurs, Principaux, Directeurs et Directrices d'Écoles normales et primaires supérieures, d'Écoles professionnelles,

1. A propos de l'article 2, signalons un département, l'Ariège, où les statuts stipulent, outre le siège de l'Association, son *organe* qui est le *Bulletin de l'Instruction primaire*. Il en est ainsi en fait dans la plupart des départements, mais aucune des Associations, sauf celle de l'Ariège, n'a songé à mentionner qu'elle aurait un organe. Peut-être cela n'eût-il pas été inutile.

Instituteurs et Institutrices, membres du Conseil départemental, Inspecteur de l'Assistance publique, Président de l'Amicale des instituteurs, Président des sociétés de secours mutuels, Présidents ou délégués de chacune des Associations d'assistance, d'anciens élèves des lycées, collèges, écoles normales, écoles primaires supérieures.

Les « Comités d'honneur » sont assez répandus. Y figurent par exemple le Préfet, les Sénateurs et Députés, le Recteur, parfois le Général commandant d'armes, les Maires, les Délégués cantonaux, le Président du Conseil général, les Présidents des tribunaux civils, les Procureurs de la République, le Président de la Chambre du commerce, les Présidents des tribunaux de commerce.

Un département, celui des Bouches-du-Rhône, compte parmi les membres actifs de son Comité un représentant du Syndicat de la Presse marseillaise et un représentant de la Bourse du Travail.

Dans les Basses-Alpes on a constitué un Comité départemental de tutelle qui se compose : 1° du Préfet du département (Président d'honneur de l'Association); 2° des Sénateurs et Députés du département; 3° des Conseillers généraux et d'arrondissement; 4° des Présidents des délégations cantonales; 5° des représentants des Associations adhérentes; 6° des membres du Bureau de l'Amicale des Instituteurs et Institutrices du département et de leurs délégués au Conseil départemental; 7° du Proviseur du lycée de Digne, des Principaux des collèges du département, du Directeur de l'École primaire supérieure de Riez et de deux professeurs du lycée; 8° des Directrices du Collège de jeunes filles, de l'École normale d'Institutrices de Digne et de l'École primaire supérieure de Sisteron; 9° de l'Inspecteur d'Académie (Président de l'Association) et des Inspecteurs primaires du département, etc.

Enfin il existe des Associations où il a été institué un Comité Consultatif dont les membres sont désignés par le Conseil d'administration et qui peut être choisi parmi les amis de l'École et les membres bienfaiteurs ou donateurs. Sa mission principale est la propagande et aussi l'examen des questions de contentieux.

Dans presque tous les départements l'Inspecteur d'Académie a été élu président de l'Association, cependant dans certains cas c'est le Préfet, ou le Recteur ou un professeur d'une des Facultés des Lettres ou des Sciences, Gironde, Ile-et-Vilaine; dans la Loire c'est le bâtonnier de l'ordre des avocats de Saint-Étienne; dans le Cher, c'est le Président de l'Amicale des Instituteurs et des Institutrices.

Mais c'est surtout dans la recherche des ressources (Titre III) qu'apparaît, dans sa diversité, l'ingéniosité locale.

Dans l'Aude, les instituteurs sont invités à former autour de l'École pour centre de petits comités de propagande; des réunions sont tenues où l'on convoque les parents pour leur expliquer le sens et la portée de l'Œuvre, pour leur distribuer des brochures, pour les inviter à recruter autour d'eux des adhérents. On réunit aussi les enfants; on les attire un soir, après la classe, par l'appât d'un petit goûter... et d'une grande surprise. La surprise, ce sera la bonne action à accomplir et ce sera la lecture du noble appel de M. Liard aux enfants de France en faveur de leurs petits camarades orphelins. Cette lettre, on la recopiera d'une belle écriture sur un grand papier qu'on affichera dans la classe avec un en-tête bien visible : *Pour les Pupilles de l'École*. Et on demandera aux écoliers d'adopter comme Pupilles Jeanne ou Pierre ou Henri, qui n'ont plus de papa. Et voici quelques-uns des effets de cette active propagande : depuis le mois de décembre 1915 jusqu'au mois de juillet 1916, les élèves d'une École primaire supérieure de la région se sont passées de la pâtisserie traditionnelle des jeudis et dimanches. Résultat : une économie de 400 francs mis en réserve sur leur demande pour les Pupilles de l'École. Autre exemple : un instituteur, secrétaire de mairie, abandonne à l'Œuvre les 250 francs du secrétariat.

Dans le Rhône on nous signale des faits analogues. Ce sont les élèves de l'école publique de l'Arbresle qui abandonnent volontairement leurs prix de fin d'année pour que la somme affectée à l'achat des livres reste disponible au budget de la commune (249 fr. 25) et soit versée à la caisse de l'Œuvre des Pupilles du département; c'est encore un professeur du lycée de jeunes filles qui offre à l'Œuvre le produit d'une vente d'insignes françaises à Édimbourg (132 francs).

Dans le Finistère des enfants abandonnent, en faveur des Pupilles, le montant de leurs livrets de caisse d'épargne et aussi les sommes allouées pour leurs prix.

Ceci enfin, en Seine-et-Oise : une fillette ayant obtenu un prix de 10 francs du Conseil général pour avoir été classée dans les trois premières du canton au certificat d'études, offre aussitôt ce prix à l'une des Pupilles de l'École.

A Constantine les statuts mêmes préconisent des fêtes, des quêtes, des manifestations organisées au profit de l'Œuvre et l'idée n'est pas spéciale à ce département.

Dans la Charente-Inférieure, des quêtes au profit de l'Œuvre ont été faites dans les Écoles au mois de juin; une tombola organisée à la Rochelle a produit plus de 3 000 francs. Quêtes et tombolas ont également produit des ressources dans le Finistère, dans le Morbihan, dans les Vosges. Dans la Nièvre les élèves du Collège de Cosne et les jeunes filles du Cours supérieur ont donné une soirée récréative qui a fourni 600 francs à la caisse des Pupilles. La moitié de la recette de deux représentations de l'illusionniste Wilson a également été versée à l'Œuvre.

Dans la Creuse, dans la Loire-Inférieure, l'Association prévoit, à côté des ressources ordinaires, « le produit des ventes et loteries autorisées, de toutes conférences et fêtes qui pourraient être données au profit de l'Œuvre et généralement de toutes les recettes que l'Association pourra réaliser ».

Nous avons appris également qu'en Savoie une fête donnée à Modane avait fourni une recette de 1 706 fr. 50, qu'une autre, aussi fructueuse, avait eu lieu à Chambéry, au théâtre, et qu'avant le concert le maire de Lyon, M. Herriot, avait fait une causerie sur l'Œuvre même.

Dans le Tarn-et-Garonne, il existait avant la guerre une *Fête de l'Ecole* dont les recettes étaient productives puisqu'elles ont permis, sur les bénéfices de 1914, de verser 500 francs à l'Œuvre des Pupilles de l'École. Cette *Fête de l'Ecole* sera transformée, elle deviendra la *Fête du Souvenir* et l'on y recueillera des cotisations pour les Pupilles : belle idée qui vaut d'être retenue et mériterait d'être généralisée.

Autre idée du même ordre susceptible d'être appliquée partout; elle est empruntée à la Section de la Manche : chaque

commune qui a, dans la salle de sa mairie, la liste des victimes de la guerre, tiendrait à honneur de leur rendre à tous un hommage collectif en conviant les familles et les amis de l'École à venir s'incliner devant leurs noms. « Toutes les personnes qui ont été épargnées d'une manière ou d'une autre, à la vue des foyers où a passé la mort, sentiront, à ce contraste, qu'elles doivent, chacune dans la mesure de ses moyens, joindre à la branche de buis qu'on dépose sur la tombe des morts, l'obole nécessaire à l'entretien et à l'éducation des vivants laissés derrière eux », et elles auront à cœur de s'associer à cette patriotique générosité. (Appel.)

Dans le même ordre de considérations, l'Association du Pas-de-Calais a imaginé, pour stimuler la générosité des élèves, d'inscrire chaque mois leurs cotisations sur un tableau qui demeure affiché dans le parloir, un vestibule ou une classe de l'établissement. C'est, à côté du tableau d'honneur des esprits d'élite, le tableau d'honneur des cœurs d'élite.

En Ille-et-Vilaine l'Association a institué une Œuvre des parrains et marraines. Des élèves des lycées ou de certaines écoles correspondent avec des orphelins de familles pauvres et leur envoient des secours en nature. Exemple à suivre.

Citons encore dans plusieurs départements le projet d'organisation de « Journées départementales ».

Mais voici d'autres trouvailles : les enfants de Caudebec-en-Caux passent leur jeudi à travailler pour le compte des Anglais; ils abandonnent la moitié de leur salaire à l'Œuvre des Pupilles de l'École, l'autre moitié allant d'ailleurs aussi à une œuvre charitable. Dans la Drôme les écoliers sont invités, soit pour acquitter leur cotisation, soit pour y ajouter un surplus, à exécuter de menus travaux, à cueillir et à vendre des fleurs, violettes ou fleurs de tilleul, au besoin même à élever des vers à soie : c'est le produit du cru.

La charité est industrieuse : pour secourir nos orphelins elle a multiplié ses inventions suivant les circonstances. A l'heure où le papier est si rare et si cher la collecte des vieux papiers est une opération fructueuse : dans le département de Tarn-et-Garonne, les écoliers eux-mêmes ont procédé à la récolte; des papillons annonçant leur visite et le but particulier qu'ils se

proposaient avaient été distribués dans toutes les maisons, le colonel commandant d'armes avait de son côté promis à l'Inspecteur d'Académie tous les vieux papiers des garnisons du département. Une usine s'était engagée à les acheter au prix de 0 fr. 25 le kilo. Trente mille kilos ont été ramassés ; 7 500 francs ont été versés à la caisse des Pupilles de l'École publique. L'exemple a été suivi dans un département voisin, la Haute-Garonne, et la chose s'est faite ailleurs encore, dans l'Ariège, dans les Bouches-du-Rhône, dans la Savoie où l'Inspecteur primaire à Saint-Julien a récolté 6 tonnes et demie de papier qu'il a vendu 25 francs le quintal, ce qui a produit pour l'Œuvre des Pupilles 1 600 francs; de même dans la Somme; mais ici ce ne sont pas seulement les vieux papiers que les écoliers ont récoltés. Dans une commune où tombent les obus allemands un instituteur a eu l'idée de faire argent des vieux fers à cheval et des os abandonnés par les troupes ; on a ramassé aussi l'étain, la fonte, le cuivre, le plomb, l'aluminium. On a fait mieux encore. Sur l'initiative d'une institutrice les écoliers ont été invités à recueillir les plantes médicinales diverses qui poussent en abondance un peu partout : racines de chiendent, queues de cerises, aspérule odorante, fleurs de sureau, de tilleul, de coquelicot, de ronce, de camomille, feuilles de frêne, de noyer, reine-des-prés, fougère mâle, mauve, mélilot, mille-feuilles, sauge, serpolet, verveine, absinthe, armoise, etc. Les enfants de 150 écoles se sont mis avec entrain à la recherche, ils se sont répandus dans la campagne et, au son du canon d'Arras et de la Somme, ils ont recueilli des centaines de kilos de plantes médicinales qui seront vendues au profit de leurs camarades orphelins. Et cette forme de charité comporte, par surcroît, tout un enseignement. Ainsi que l'écrivait un inspecteur primaire : « L'enlèvement des vieux papiers a fait disparaître la poussière et les araignées des greniers et des placards; la dessiccation des plantes, feuilles, fleurs et herbes a parfumé les maisons d'école ; les divagations des enfants des campagnes ont été canalisées vers un but utile. D'excellentes leçons de choses ont résulté de cette cueillette. » De telles initiatives méritent d'être encouragées. Les maîtres qui les ont provoquées doivent être félicités ; et aussi les écoliers qui ont si bien travaillé. C'est encore dans la Somme que des

quêtes ont été faites pour les pupilles de l'École à la suite de conférences, à l'occasion des examens du certificat d'études, que les indemnités réparties pour le cantonnement des troupes ont été affectées à l'Œuvre.

Signalons enfin les efforts touchants faits par les maîtres eux-mêmes pour enrichir la caisse des Pupilles de l'École. Ici c'est un Inspecteur d'Académie qui donne l'exemple, il écrit un livre d'enseignement dont il abandonne le bénéfice de la vente au profit de l'Œuvre des Pupilles de son département; il rêve d'instituer une *Bibliothèque des Pupilles de l'École publique*, qui serait pour l'Œuvre une source permanente de revenus. Là c'est un instituteur dont les poésies patriotiques adaptées sur un chant de Méhul sont imprimées sur cartes postales et vendues au profit des Pupilles de l'École.

L'ingéniosité des organisations locales qui a ainsi multiplié les « ressources extraordinaires » a été précieuse au moment où, à peine fondée, l'Œuvre n'avait pas encore, pour les premiers secours, de ressources « ordinaires » bien établies. Mais la situation financière normale de l'Œuvre ne peut reposer que sur ses ressources permanentes fournies par les cotisations et les subventions. La cotisation annuelle individuelle a varié de 1 à 500 francs pour les membres individuels, de 5 à 500 francs pour les Associations adhérentes, la cotisation collective de chaque établissement avait été calculée en prenant pour base un minimum de 0 fr. 50 par élève adhérent et par an, toutefois dans quelques départements très pauvres ce taux a dû être réduit à 0 fr. 25; par contre dans un département, celui de la Gironde, on espère obtenir des enfants non pas seulement le sou mensuel, mais le sou hebdomadaire.

Parmi les adhésions il faut signaler, dans maints endroits, celles des communes; l'une d'elles, celle d'Ornaisons dans l'Aude, mérite une mention particulière, elle a acheté au dernier Emprunt 100 francs de *rente* dont elle a fait don à l'*Œuvre des Pupilles de l'Ecole publique*; de leur côté des conseils généraux ont voté des subventions allant de 1 000 à 10 000 francs; dans plusieurs départements les Amicales d'Instituteurs ont, une fois de plus, montré leur générosité en fournissant des cotisations montant jusqu'à 500 francs; ailleurs — et la chose est tou-

chante — ce sont des Associations ouvrières (Seine-Inférieure, Nièvre) ou des employés (Préfecture de Lyon) qui s'inscrivent. Partout c'est l'émulation du bien. De la Somme on nous signale un fait qui vaut d'être noté comme une affirmation nouvelle des liens étroits de fraternité qui existent entre nos alliés anglais et nous : dans plusieurs communes du front, les instituteurs et institutrices ont recueilli des cotisations ou dons d'officiers ou de groupements d'officiers anglais.

Les donations des membres bienfaiteurs ont apporté tant à Paris qu'en Province un appoint qui est loin d'être négligeable. L'une de ces donations mérite une mention particulière, à cause du sentiment qui l'a inspirée, celle de M. Capéran, sénateur, maire de Montauban. M. Capéran a écrit, le 28 avril dernier, à M. Fontaine, inspecteur d'Académie, président de l'Œuvre de Tarn-et-Garonne la lettre que voici :

« Monsieur l'Inspecteur,

« J'accepterai très volontiers la présidence d'honneur de l'Œuvre des Pupilles de l'École publique de Tarn-et-Garonne et je vous prie de bien vouloir m'inscrire comme membre bienfaiteur. Pour le versement unique, je vous adresse inclus un chèque de 500 francs sur la Banque de France. Je désire, en outre, subvenir à l'entretien d'un Pupille que l'Œuvre voudra bien désigner de préférence parmi les jeunes garçons les plus studieux de l'une de nos écoles publiques de Montauban.

« En souvenir du fils que j'ai perdu, je serais heureux de pouvoir guider et soutenir dans la vie un enfant de Montauban dont le père sera, comme mon fils, glorieusement tombé pour son pays. »

Tout commentaire affaiblirait cette lettre émouvante, mais on peut hélas ! songer que d'autres pères imiteront le pieux exemple de M. Capéran. A tous nous souhaiterions qu'il fût répondu ce que le Comité de Tarn-et-Garonne a répondu à M. Capéran : qu'il tiendrait à honneur de perpétuer le nom de son fils en l'attachant à la donation qu'il a consentie.

Il serait injuste, dans l'énumération des premières ressources de l'Œuvre, de ne pas signaler la part faite à l'Emprunt de la

Victoire; ici les capitaux déjà encaissés ont été convertis en obligations de la Défense Nationale pour devenir la propriété de tel ou tel Comité départemental de l'*Œuvre des Pupilles de l'École publique*; là l'emprunt a servi à stimuler le zèle des cotisants et les sous hebdomadaires, parfois escomptés d'avance, se sont transformés en billets de 5 francs, de 20 francs ou plus et sont parvenus en temps utile à la Caisse du Trésor avant que les guichets ne fussent fermés. On estime à plus de 10 000 francs de rente les sommes souscrites jusqu'ici. On peut dire ainsi, avec la section de l'Orne, que maîtres, enfants, amis de l'école « ont été séduits par l'idée de faire un emprunt qui serait à la fois un acte très positif de patriotisme et le premier secours, la première caresse aux orphelins de l'École publique ».

Ainsi se prépare la prospérité de l'Œuvre; elle n'est qu'à ses débuts, elle fonctionne à peine et déjà elle peut compter dans quelques départements sur des sommes considérables. Mais que l'on songe au nombre des orphelins de nos écoles qui atteint à cette heure la moyenne de près de 1 400 par département et l'on se rendra compte de la grandeur de l'effort qu'il est nécessaire d'accomplir pour que l'aide apportée par l'École à ses orphelins ne soit pas illusoire et inefficace.

Pour accomplir cet effort, il faut une administration vigilante et incessamment active, soucieuse de la propagande, inventive dans la recherche des ressources. Or il semble bien que la meilleure méthode pour gagner à l'Œuvre des adhérents comme le seul moyen d'apporter aux enfants et à leurs familles un concours vraiment efficace, est de décentraliser le plus possible l'administration de l'Œuvre, de faire de chaque canton et presque de chaque commune un foyer d'activité : ce ne sont point les instructions et les circulaires qui peuvent insuffler la vie à un organisme aussi complexe, il y faut avant tout l'action personnelle, le contact direct avec l'orphelin, avec sa famille, l'intérêt manifesté par la présence individuelle, par les conseils, par le secours apporté à propos. De même la propagande la plus fructueuse n'est pas celle qui envoie des Appels et escompte les souscriptions inscrites sur un bulletin tout imprimé, c'est celle qui fait jaillir la charité du cœur par une parole dite au moment

propice, au spectacle d'une misère criante, pour soulager une famille que l'on coudoie tous les jours. Et tout ceci implique une organisation où l'administration départementale rayonne et s'éparpille en une multiplicité d'organismes purement locaux. Là seulement la situation et les besoins de chaque orphelin sont connus : chaque école peut être un centre de bienfaisance et de contrôle, chacune peut jouer un rôle et exercer une influence.

C'est ce qui paraît avoir été compris dans nombre de nos Associations régionales et, à ce point de vue encore, l'examen des différents statuts apporte des enseignements instructifs.

*
* *

Dans l'Aude, il est institué un cahier registre cantonal où sont inscrits tous les renseignements concernant l'orphelin et sa famille ; les instituteurs deviennent ainsi les véritables délégués cantonaux de l'Œuvre ; dans les Bouches-du-Rhône il existe des conseils cantonaux et des conseils communaux de tutelle et de surveillance chargés de visiter les orphelins et de fournir les renseignements sur les familles qui les reçoivent ; dans le département de Constantine l'article 8 des statuts spécifie que le Comité, outre le Bureau, choisit également parmi les membres de l'Œuvre et pour chaque chef-lieu d'arrondissement, les délégués pris dans chacune des trois catégories de membres. Ces délégués forment le sous-comité d'arrondissement, chaque sous-comité choisit son Président, et ces sous-comités seront chargés des enquêtes, de la surveillance, de la distribution des secours, de la propagande. Dans la Côte-d'Or, l'article 12 des statuts dit « qu'il sera constitué dans chaque circonscription d'inspection primaire un sous-comité comprenant l'Inspecteur primaire, un représentant de l'enseignement secondaire, deux représentants de l'enseignement primaire élémentaire, deux représentants des adhérents non fonctionnaires. Ces sous-comités, sous l'autorité du Comité départemental auront un double rôle comme organismes d'enquête et agents d'exécution. » Dans la Creuse, le directeur et la directrice de l'école primaire de chaque commune ont reçu la mission de constituer des sous-comités composés du maire et de quelques personnes dévouées, particulièrement de dames. Les sous-

comités recueilleront d'abord toutes les indications utiles sur les orphelins et sur leurs familles; ils exerceront sur eux une véritable tutelle morale; ils s'efforceront de gagner la confiance de la mère par de fréquents entretiens; ils l'assisteront de leurs conseils et guideront l'enfant, au sortir même de l'école, pour sa conduite et dans sa carrière. Ils n'oublieront pas que cette tutelle sera d'autant plus efficace qu'elle s'accompagnera de l'aide matérielle; ils provoqueront des réunions pour intéresser aux Pupilles de l'École tous ceux que leur sort ne laisse pas indifférents; ils chercheront à recruter des adhérents; ils organiseront au besoin des fêtes, des causeries. Dans la Gironde on a fondé des comités régionaux avec l'Inspecteur primaire comme président, afin qu'à toutes les occasions (réunions pédagogiques, examens du Certificat d'études, etc.) un rapport soit fait aux maîtres et aux maîtresses de l'urgence des besoins. Dans le département des Landes, où un Comité landais des orphelins de la guerre qui existait depuis le mois de juillet 1915 et fonctionnait sous la présidence de l'Inspecteur d'Académie s'est transformé en une section de l'Œuvre des Pupilles de l'École publique, l'Association a posé comme règle que dans chaque établissement, dans chaque école le directeur ou la directrice sera le représentant désigné de l'Œuvre; il aura le droit de correspondre directement avec les membres du bureau. En outre dans chaque canton un délégué sera chargé de centraliser les renseignements, de procéder, s'il y a lieu, aux enquêtes et de faire toutes démarches utiles. Dans le Loir-et-Cher le Comité nomme des délégués qui lui rendent compte par écrit des constatations faites concernant la situation matérielle et morale des Pupilles; le Comité s'occupe également, au terme de la scolarité, de leur placement. Dans le Lot-et-Garonne les statuts prévoient la constitution de groupements cantonaux composés de tous les adhérents du canton. Le comité qu'ils constitueront aura pour rôle essentiel de recruter de nouveaux adhérents, de centraliser les fonds du canton, de fournir tous les renseignements propres à éclairer le Comité central sur la situation des Pupilles. Les instituteurs et les institutrices seront les secrétaires et les trésoriers naturels de ces groupements. Dans la Haute-Garonne le Règlement intérieur prévoit dans chaque canton la désignation par le Comité d'admi-

nistration d'un membre de l'Association chargé : 1° de recueillir les renseignements utiles sur les orphelins du canton ; 2° de surveiller particulièrement la conduite des orphelins confiés entièrement à l'Œuvre et celle des familles à l'égard des Pupilles (il sera aidé dans cette tâche par l'instituteur ou l'institutrice de chaque commune et les membres de l'Œuvre qui y résident) ; 3° de recouvrer les cotisations des membres de l'Œuvre résidant dans le canton.

Il adressera une fois par an un rapport au Président de l'Œuvre. En cas de manquement aux devoirs des uns ou des autres, des observations seront adressées par le Président. Si ces observations ne sont pas écoutées le Comité d'administration appréciera et prendra les sanctions nécessaires. Ces sanctions seront un avertissement et, dans les cas graves, la perte du bénéfice de l'Œuvre.

Dans la Manche, l'article 6 des statuts (Titre III) propose que, pour faciliter la bonne administration de la Société, le Comité désigne des *membres correspondants* chargés de lui faire connaître les besoins des Pupilles et de leurs familles. Sont de *droit* membres correspondants de l'Association : l'Inspecteur d'Académie, les Inspecteurs primaires, les Proviseurs, Principaux et Directrices des lycées ou collèges de garçons et de filles, les Directeurs et Directrices des écoles normales et des écoles primaires supérieures et un Instituteur public ou une Institutrice par canton.

Les statuts de la Marne et de l'Oise ont préconisé (Titre III, art. 7) l'institution, encore inédite, dans chaque Lycée, Collège, École normale, École primaire supérieure d'une sous-commission présidée par le chef d'établissement et composée de 5 membres au moins (Professeurs, membres de l'Association des anciens élèves, du Conseil d'administration, du Comité de patronage, etc.). Cette sous-commission provoque et recueille les adhésions et souscriptions et s'occupe spécialement des Pupilles, élèves de l'établissement; l'article 8 prévoit en outre, pour chaque canton, une sous-commission composée de :

1° un délégué cantonal désigné par ses collègues ;

2° deux instituteurs et institutrices délégués par leurs collègues ;

3° les membres du Comité central appartenant au canton ; cette

sous-commission étend au canton le cercle de sa propagande et de sa surveillance.

Comme dans la Marne et dans l'Oise, il existe dans la Haute-Saône des comités dits d'établissements représentant les Lycées, Collèges, Cours secondaires, Écoles normales, Écoles primaires supérieures et professionnelles; ils sont composés pour l'enseignement secondaire du chef d'établissement, président, d'un professeur et d'un répétiteur; pour les Écoles normales, primaires supérieures et professionnelles du chef d'établissement et de deux professeurs. Mais nous trouvons ici une innovation : la constitution de comités d'Associations (Amicales, Associations professionnelles, Associations d'anciens élèves, etc.) composés du président et des vice-présidents et d'un comité formé par les délégués des membres individuels à raison de 1 par 50 membres adhérents.

A ces comités spéciaux s'ajoutent des comités cantonaux représentant les écoles élémentaires et maternelles et composés de l'Inspecteur primaire, du président de la délégation cantonale, d'un membre du Conseil départemental des instituteurs et institutrices élus par leurs collègues des écoles adhérentes.

Ces divers comités, dans leur rayon d'action, organisent la surveillance des Pupilles, recueillent les cotisations et proposent au Bureau le chiffre des allocations à accorder aux orphelins.

Dans le département d'Oran, un sous-comité est créé à Oran même, dans chacune des Sous-Préfectures et dans les localités ci-après : Aïn-Témouchent, Nemours, Saïda, le Sig, Tiaret. D'autres pourront l'être encore.

Les sous-comités locaux comprennent : le chef de la commune, le Juge de paix, trois instituteurs et trois institutrices publics désignés par le Comité central. Le Secrétaire général de la Préfecture, les Sous-Préfets et les Inspecteurs primaires feront partie de droit de chacun des sous-comités de leur arrondissement ou de leur circonscription. Chaque sous-comité nomme son président, un vice-président, un trésorier, un secrétaire. Le rôle du sous-comité est d'organiser la surveillance des Pupilles, de proposer le montant des allocations à accorder à chacun d'eux suivant la localité et les conditions d'existence; de s'occuper de leur placement au sortir de l'École. Il perçoit les cotisations des membres résidant dans sa circonscription. Les deux

tiers du montant de ces cotisations restent entre les mains de son trésorier. Le surplus est envoyé au Trésorier du Comité. Lorsque les ressources d'un sous-comité sont insuffisantes, il y est pourvu par le Comité central. Le sous-comité fonctionne sous l'autorité du Comité central auquel il adresse, à la fin de chaque semestre, un rapport sur la situation morale et financière et sur le fonctionnement de l'Œuvre dans sa circonscription.

Dans l'Orne le Comité a créé des sous-commissions intercantonales « organes de décentralisation et d'informations », et il a invité les Instituteurs et les Institutrices à « communiquer à leur entourage leurs propres sentiments de confiance et d'inlassable sacrifice à la cause la plus sainte que l'histoire ait connue ». Les statuts admettent aussi que le Comité pourra s'aider, à titre temporaire et dans une affaire spéciale, d'autant de commissions qu'il y a de divisions électorales choisies parmi les associés à raison de un par canton et présidées chacune par le membre qui représente la division électorale au sein du Comité lui-même.

Dans le Pas-de-Calais des comités de circonscription et des sous-comités cantonaux, au sein desquels sont appelés les délégués cantonaux et toute personne dont le concours paraît utile, organiseront des équipes locales de visiteurs, feront connaître chaque année la situation des Pupilles, renseigneront sur l'état de santé, la conduite, l'application, les progrès, les goûts, les aptitudes physiques et intellectuelles de chacun d'eux, établiront enfin les propositions d'allocation ou de secours, de protection et d'aide morale. Une sous-commission, dite de placement, sera particulièrement chargée du placement des Pupilles abandonnés au sein de familles présentant toutes garanties désirables, surtout au double point de vue de la moralité et de l'hygiène. Comme dans le Pas-de-Calais, nous trouvons dans la Sarthe l'institution d'équipes locales de visiteurs et de dames visiteuses chargés de la surveillance des orphelins et de leurs familles.

En Saône-et-Loire, dans chaque canton, un membre de l'Association nommé par l'Assemblée générale sera chargé : 1° de recueillir les cotisations du canton ; 2° de surveiller la conduite de l'enfant et celle de la famille à l'égard du Pupille. Il sera aidé dans cette tâche par l'Instituteur ou l'Institutrice ; il adressera une fois par an un rapport au Président.

Les Comités de la Savoie et de la Haute-Savoie ont créé dans chaque circonscription d'inspection primaire un sous-comité jouant par rapport au Comité départemental le double rôle d'organe d'enquête et d'agent d'exécution; ses statuts portent que chaque sous-comité élit un vice-président ou une vice-présidente et un secrétaire qui, avec l'Inspecteur primaire, constituent le bureau du sous-comité. Le Bureau représente officiellement l'Œuvre dans la circonscription.

Le sous-comité donne son avis sur toutes les questions qui lui sont soumises par le Bureau de l'Association et s'occupe particulièrement de la surveillance et du placement des Pupilles de la circonscription sur lesquels il exerce la tutelle morale au nom de l'Œuvre. Afin de rendre cette tutelle plus effective, il désigne dans chaque canton les sociétaires qu'il charge spécialement du contrôle de la situation matérielle et morale des Pupilles.

Dans la Somme, les statuts stipulent, au titre de l'Administration, que les membres du Comité départemental pourront se constituer en sous-comités d'arrondissement.

En Seine-et-Oise, le Comité d'administration constitue dans chaque circonscription d'Inspection primaire des sous-comités chargés de le représenter. L'Inspecteur primaire sera de droit président de chaque sous-comité de circonscription primaire et il pourra prendre part aux délibérations du Conseil d'administration sur toutes les questions intéressant sa circonscription. Il pourra également être établi des groupements cantonaux. Le rôle de ces sous-comités, de ces groupements cantonaux est d'organiser la surveillance des Pupilles, leur placement au sortir de l'école, de faire les propositions d'allocations.

L'Association du Var comporte à sa base trois sous-comités d'arrondissement; la réunion des trois sous-comités d'arrondissement forme le Comité directeur départemental et élit le Bureau de l'Association qui le représente légalement en toutes circonstances (art. 6); chaque sous-comité d'arrondissement se réunit au moins trois fois par an, huit jours avant la réunion du Comité départemental et toutes les fois que les circonstances l'exigent. Il est tenu un registre de ses délibérations signées par le vice-président et le secrétaire du sous-comité. Les délibérations sont transmises au Président du Comité départemental dans le délai

de la huitaine (art. 9); enfin c'est sur la proposition ou l'avis des sous-comités d'arrondissement que le Comité départemental règle toutes les questions relatives au placement des orphelins.

Les statuts de la Vienne ont prévu la constitution de sous-comités cantonaux chargés de veiller sur les orphelins dans chaque commune, de s'intéresser à eux, à leur famille, avec une sollicitude aussi affectueuse que discrète. Le Comité cantonal fait les propositions de secours; il signale les orphelins de dix à treize ans assez bien doués pour suivre avec fruit des cours d'enseignement secondaire ou d'enseignement primaire supérieur. Il s'enquiert des orphelins de père et de mère non recueillis par des parents, des orphelins de père que la mère et les autres parents ne peuvent élever eux-mêmes pour les placer dans des familles honorables ou des établissements d'enseignement. A cette fin il est muni d'un double tableau, l'un relatif aux orphelins à placer, l'autre aux familles offrant toutes garanties morales qui accepteraient des orphelins ou aux établissements qui se chargeraient moyennant indemnité de leur éducation.

Mais c'est, sans contredit, dans la Seine-Inférieure que l'organisation cantonale est le plus sagacement établie. Les statuts prévoient que l'Association a une organisation à la fois départementale et cantonale et l'article 7 du règlement spécifie le détail de cette organisation.

Dans chaque canton l'Assemblée générale se compose : 1° de tous les membres individuels adhérents âgés de dix-huit ans au moins; 2° des Directeurs et Directrices des écoles primaires élémentaires et maternelles; 3° des présidents ou présidentes des Associations d'anciens élèves de ces écoles.

Dans chaque canton l'Assemblée générale nomme un Comité cantonal composé de 9 membres élus au scrutin secret et à la majorité.

Les ressources du Comité cantonal se composent : 1° des trois quarts des cotisations des établissements d'enseignement primaire élémentaire et maternel, des Associations amicales de ces établissements et des adhérents à l'Œuvre; 2° des trois quarts des subventions des communes; 3° des dons qui peuvent lui être faits avec ou sans affectation spéciale.

Cette proportion des trois quarts pourra être modifiée ulté-

rieurement à mesure que diminuera le nombre des Pupilles d'âge scolaire.

Le Comité cantonal a la libre disposition de ses ressources et jouit, dans cette limite, d'une complète autonomie en ce qui concerne l'assistance matérielle et l'assistance morale des orphelins du canton. Il statue à cet égard sur la proposition des Comités de protection qui sont la base de l'organisation de l'Œuvre. Ces comités de protection — en principe un comité par école, dans certains cas un comité pour toutes les écoles de la commune ou du quartier — se composent du personnel enseignant de chaque école, le directeur en étant de droit le président. Au personnel enseignant peuvent se joindre les adhérents à l'Œuvre domiciliés dans la commune ou le quartier. A défaut d'un Comité organisé, là où sa constitution est impossible, à la campagne par exemple, l'instituteur ou l'institutrice de l'école tient lieu de ce Comité.

Ce sont ces Comités, en contact direct avec les Pupilles de l'École, qui connaissant le mieux leur situation, leurs besoins, peuvent le mieux les aider matériellement et moralement; ils exercent sur eux une tutelle constante et bienveillante : surveillance journalière, visites à domicile, promenades des jours de congés, emploi des vacances; ils sont les juges et aussi les défenseurs naturels des Pupilles dont ils ont la charge morale : il leur appartient de les présenter ou non à l'admission au secours de l'Œuvre après une enquête qu'eux seuls peuvent faire. On s'en remet entièrement à leur compétence et à leur conscience. Les Comités cantonaux d'ailleurs jugeront en dernier ressort; à eux appartient la décision. Cette décision prise, les Comités de protection auront à l'exécuter : ce sont eux qui abonneront les Pupilles adoptés à la Mutualité scolaire, les filles à l'œuvre du Trousseau; ce sont eux qui distribueront les secours en nature.

Le Président du Comité cantonal ordonnance toutes les dépenses régulièrement faites. Les quittances sont délivrées par le Trésorier cantonal.

L'organisation départementale se superpose à l'organisation cantonale. Pour le Département l'Assemblée générale se compose : 1° des délégués des cantons; 2° des chefs des établisse-

ments d'enseignement supérieur, secondaire, primaire normal, primaire supérieur, d'enseignement professionnel; 3° des Présidents et Présidentes des Associations d'anciens élèves de ces établissements; 4° des Présidents et Présidentes des Associations adhérentes de membres de l'enseignement et autres Associations amies de l'École; 5° des membres donateurs et bienfaiteurs; 6° des membres honoraires.

Les ressources se composent : 1° du quart des cotisations spécifiées à l'article précédent; 2° de la totalité des cotisations et subventions provenant des Établissements et Associations directement représentées à l'Assemblée générale du département; 3° de la totalité des subventions du département et de l'État; 4° des dons et les legs qui peuvent lui être faits sans affectation spéciale.

Nous avons tenu à reproduire intégralement ces dispositions qui témoignent du souci d'adapter le fonctionnement de l'Œuvre au but qu'elle doit s'efforcer de poursuivre, l'exemple pourra susciter d'autres initiatives également ingénieuses là où l'organisation de l'Œuvre n'est pas encore aussi développée.

A Paris et dans le département de la Seine on ne pouvait songer à une organisation cantonale. La décentralisation y était cependant plus nécessaire encore qu'ailleurs : elle s'est faite en prenant pour organe l'École. Pour chaque École il existe un état de situation. Cet état, dressé par l'administration de l'Œuvre, est fait en double exemplaire, l'un conservé au Secrétariat général, l'autre remis au Directeur ou à la Directrice de l'École qui doit le tenir à jour et signaler au Secrétariat général toutes les modifications au fur et à mesure qu'elles se produisent. Cet état fait mention de la catégorie à laquelle appartient l'orphelin (on se rappelle que les orphelins de la Seine sont classés en 4 catégories suivant leur degré d'indigence), le classement par catégorie s'opère au Secrétariat après enquête approfondie, il en est aussitôt fait part aux Directeurs et aux Directrices. Quand un orphelin passe d'une École à une autre, cet avis de classement suit l'orphelin dans sa nouvelle École, la mutation devant d'ailleurs être aussitôt indiquée au Secrétariat.

Les états de situation conservés au Secrétariat concordent toujours avec la situation réelle de chaque École.

Ajoutons que l'état de situation en question contient une mention spéciale relative aux doubles emplois : il arrive dans les grandes villes, à Paris notamment, que les orphelins se sont parfois fait inscrire à plusieurs œuvres différentes. Il importait de le déceler.

On comprendra mieux ce qu'exige d'ordre, de dévouement, d'efforts constants, de surveillance minutieuse, un organisme aussi complexe que l'Œuvre des Pupilles de l'École publique de la Seine quand on saura qu'elle comprend à elle seule 1 200 écoles dont les Directeurs et Directrices ont à surveiller la situation de chacun de leurs Pupilles et à être informés très exactement de ce qu'ils doivent leur verser.

*
* *

Nous abordons maintenant la question du Règlement intérieur prévu au titre VI des Statuts. Il semble que la rédaction de ce Règlement ait rencontré des difficultés particulières. A notre connaissance au moins ce Règlement intérieur n'a été élaboré que dans quatre départements : la Haute-Garonne, le Pas-de-Calais, la Saône-et-Loire, la Seine-Inférieure[1]. Plusieurs départements, il est vrai, semblent avoir attendu que le Comité d'initiative leur fournît un modèle comme il leur en avait proposé un pour les statuts, quelques-uns lui en avaient même fait la demande expresse. Mais il a paru que le Règlement intérieur devait, pour répondre à l'esprit de l'Œuvre, être spécial à chaque organisation et lui permettre en quelque sorte de constituer, par ses particularités locales, sa physionomie originale. Il a donc cru jusqu'ici devoir s'asbtenir de fournir un type de Règlement intérieur.

Les quatre Règlements que nous avons sous les yeux permettent toutefois d'apercevoir quelles sont les préoccupations générales dont auront à s'inspirer nos organisations à ce dernier point de vue.

Dans la Haute-Garonne, le Règlement intérieur se divise en six titres (I des Pupilles; II Des Obligations; III Surveillance; IV Des Fonds; V Affiliation aux œuvres similaires; VI Réu-

1. Après la mise en pages de cet article nous avons reçu le Règlement intérieur des Bouches-du-Rhône; il vise essentiellement à déterminer les fonctions du secrétaire-général, du trésorier, le rôle et l'organisation des conseils communaux et cantonaux de tutelle et de surveillance.

nions du Comité d'administration) et comporte vingt articles.

Les quatre premiers articles (Titre I) fixent le sens du terme « Pupille de l'école » (Sont considérés comme Pupilles tous les orphelins fréquentant l'École, leurs frères et sœurs n'ayant pas encore atteint l'âge scolaire) et spécifient l'aide qui leur sera donnée (Aide morale à tous, aide matérielle aux nécessiteux dans la mesure des ressources), l'action de l'Œuvre jusqu'à ce que les Pupilles soient en état de gagner leur vie (Placement dans l'industrie, le commerce, l'agriculture; en cas d'aptitudes spéciales elle les aidera de ses conseils, de ses ressources, de son influence pour aborder les carrières libérales), l'adoption des orphelins de père et de mère (L'Œuvre pourra prendre entièrement à sa charge dans les conditions prévues par la loi les orphelins de père et de mère que la famille ou le tuteur s'engagera par écrit à leur confier).

Les articles suivants (Titre II), 5 à 7, concernent les obligations soit des Pupilles (Obéissance aux personnes chargées de leur éducation; fréquentation régulière de l'École; choix d'une profession ou d'une carrière à l'âge de quinze ans), soit des personnes chargées de leur éducation et de leur entretien (Elles doivent les traiter comme leurs propres enfants, assurer leur instruction, leur éducation, leur apprentissage, les soins matériels), soit de l'Œuvre (Surveillance des Pupilles et des personnes; sacrifices pécuniaires).

Les articles 8 à 10 ont rapport à la surveillance (Titre III) : Désignation par l'Association d'un représentant dans chaque canton pour recueillir tous renseignements utiles, surveiller la conduite des orphelins entièrement confiés à l'Œuvre ou des familles chargées de ce soin. Il sera assisté de l'instituteur ou de l'institutrice de chaque commune et des membres de l'Œuvre qui y résident. Rapport annuel des délégués, avertissements et sanctions en cas de manquement.

Les articles 11 à 18 (Titre IV) se rapportent à la perception des cotisations, aux bordereaux et versements par les receveurs cantonaux aux mains du trésorier, à la répartition des fonds, à leur placement, à leur retrait, à leur contrôle.

L'article 19 envisage la possibilité de l'affiliation au Comité central et aux œuvres locales ou générales.

L'article 20 spécifie la date des réunions du Conseil d'administration.

Le Règlement de Saône-et-Loire, moins complet et moins détaillé, porte les mêmes quatre premiers Titres (Pupilles, Obligations, Surveillance, Des Fonds) et a un contenu très analogue; il est juste d'indiquer qu'il est le premier en date.

Le Règlement intérieur du Pas-de-Calais est un peu autrement divisé. Il s'occupe d'abord des adhésions — considération que n'ont pas envisagée les Règlements dont nous venons de parler — et il définit à cet égard le rôle des chefs d'établissements et présidents d'Associations adhérents, de l'instituteur du chef-lieu de canton auquel sont transmises les listes en vue de leur classification, des Inspecteurs primaires. En ce qui concerne les orphelins, le Règlement du Pas-de-Calais s'inquiète de leur recherche, de la notice individuelle, de leur inscription et c'est aussi une préoccupation qui ne figure pas dans les Règlements de la Haute-Garonne et de Saône-et-Loire. Vient ensuite le chapitre perceptions et cotisations dont nous avons déjà eu l'occasion de retenir une intéressante innovation : le tableau d'honneur des cotisants affiché au parloir ou au vestibule de chaque établissement. Un quatrième chapitre est consacré à l'examen annuel par le sous-comité cantonal de la situation des Pupilles, situation matérielle et morale (État de santé, conduite, travail, progrès, aptitudes physiques et intellectuelles, etc.), examen consigné par écrit sur un état nominatif transmis à l'Inspecteur primaire, puis au contrôle et à la revision par le Comité de circonscription primaire des états cantonaux des propositions d'allocations, secours, protection et aide morales. Le vote, la répartition et le paiement des allocations et secours font l'objet d'un cinquième chapitre; le sixième concerne la vérification annuelle des comptes et écritures du Trésorier, le dernier l'Assemblée générale.

Le Règlement intérieur de la Seine-Inférieure se propose un triple objet : l'organisation des Comités de protection; la détermination des fonctions du Bureau du Comité cantonal et du Bureau du Comité départemental.

Nous avons déjà eu l'occasion de parler du rôle des Comités de protection; nous n'y reviendrons pas : tous les détails de

leurs pouvoirs et de leurs devoirs sont spécifiés dans les deux premiers articles du Règlement intérieur. Le troisième article définit le rôle du Comité cantonal. Rôle de propagande, rôle moral et financier; choix des Pupilles, répartition des ressources entre les divers comités de protection proportionnellement au nombre de leurs Pupilles. Rôle de surveillance : contrôle des Comités de protection et de leur action. Rôle de transmission : il reçoit les instructions du Comité départemental. Le quatrième article est consacré au Bureau du Comité départemental : organisation méthodique de la propagande en faveur de l'Œuvre; gestion financière générale (situation du Comité départemental et des comités cantonaux); répartition des fonds départementaux et cantonaux; contrôle de l'administration cantonale; compte rendu aux comités cantonaux des progrès de leurs anciens Pupilles passés dans l'enseignement secondaire ou l'enseignement primaire supérieur.

On voit, par l'analyse qui précède, l'intérêt qui s'attache à l'élaboration du Règlement intérieur; c'est au fond le Règlement intérieur qui fixe les conditions du fonctionnement de l'Œuvre et qui en permet l'application; c'est lui qui donne à chaque Section sa physionomie originale. Il convient, à nos yeux, d'insister auprès de nos organisations départementales pour qu'elles s'appliquent désormais à constituer ce Règlement. A défaut d'un Règlement type qu'il ne serait pas sans inconvénient de fournir car il risquerait de supprimer toute initiative, on pourrait reproduire, à titre d'exemples et pour stimuler les ingéniosités, les principales dispositions des Règlements déjà établis.

Il nous reste à examiner un dernier point.

Un certain nombre d'organisations où l'Œuvre est en plein fonctionnement nous ont adressé les feuilles d'enquête qui constituent à proprement parler le dossier de l'orphelin. L'examen de ces documents fournit encore d'utiles renseignements dont pourront bénéficier les organisations moins avancées.

A Paris et dans le département de la Seine chaque Pupille a une fiche portant avec ses nom et prénoms, la date et le lieu de sa naissance, l'École fréquentée, la date de la première subvention, le montant de la subvention, l'indication de la personne à qui a été versée la subvention et son domicile.

Chaque orphelin a également un dossier portant un numéro d'ordre, la date de sa constitution, l'adresse de l'École qui l'a fourni. Il contient, à côté du nom du Pupille, l'état civil du père, sa profession, le numéro de son régiment, son grade; les prénoms, date et lieu de naissance des frères et sœurs; l'état civil de la mère, son adresse, les renseignements sur son travail, son salaire, la quotité de la pension qu'elle touche, si elle en touche une, l'assistance qu'un ou plusieurs de ses enfants pourraient recevoir de telle ou telle œuvre, ou tout autre secours; la profession des enfants qui travaillent; à défaut de la mère la personne (parent, tuteur, etc.) qui a la charge de l'enfant; les écoles que fréquentent les enfants d'âge scolaire; l'état de santé des enfants, de la mère; les renseignements de moralité et, comme conclusion, les questions de savoir s'il y a lieu d'intervenir par un secours provisoire, par une allocation mensuelle, par placement familial, par placement en pension. La feuille d'enquête ainsi constituée est signée par le commissaire enquêteur (Directeur ou Directrice d'École) et porte le visa de l'Inspecteur de l'Enseignement primaire ou de l'Inspectrice des écoles maternelles.

Ajoutons que la fiche et le dossier sont bleus pour les garçons, roses pour filles et que les dossiers sont centralisés pour les garçons par le Directeur de l'École normale d'instituteurs, pour les filles par la Directrice de l'École normale d'institutrices.

Dans l'Aube la fiche de l'orphelin demande la profession du père, la date et les circonstances de sa mort; les noms des personnes qui ont la charge d'élever ces orphelins; leur lien de parenté avec ceux-ci, les ressources de toute nature dont elles disposent, les secours qu'elles peuvent attendre des membres de leur famille; la dépense qu'entraîne annuellement pour chacune de ces personnes l'entretien des orphelins dont elle a la charge, des renseignements sur l'honorabilité de ces personnes.

La fiche en question se présente sous la forme d'un tableau où sont distingués les orphelins de père et de mère et les orphelins de père seulement.

Il existe deux de ces tableaux, l'un concernant les orphelins dont les familles sont régulièrement domiciliées dans le département, l'autre pour les familles de réfugiés.

Dans les Bouches-du-Rhône, il existe une *fiche familiale*

récapitulative. Elle comporte d'abord l'adresse exacte et la nationalité de la famille; puis les renseignements relatifs au père (nom, prénoms, situation avant la guerre, situation au moment du décès, grade, chiffre approximatif de la pension), à la mère (nom de jeune fille, prénoms, situation. Reçoit-elle l'allocation? En reçoit-elle d'autres? Lesquelles? Gains professionnels. Autres revenus. Y a-t-il des grands-parents ou proches parents qui s'intéressent aux orphelins ou à certains d'entre eux et auxquels? Dans quelle mesure en assument-ils la charge?), au tuteur (nom et prénoms, adresse, profession). Revenu global de la famille : pension, allocation, gain professionnel de la mère et des enfants, aide des autres parents, ressources diverses, secours accordés par d'autres œuvres similaires. Si l'orphelin est seul, indiquer avec la personne avec laquelle il vit l'avoir personnel. Un tableau au verso de la feuille est réservé à l'énumération des orphelins par ordre de naissance et comporte, avec leurs nom et prénoms, la date de naissance, le lieu de naissance, l'école fréquentée. Pour les enfants au-dessus de treize ans la situation, enfin la mention des gains professionnels. Au bas la signature de l'école qui fournit la fiche et la date de l'envoi. Une seconde page est réservée aux renseignements confidentiels et aux renseignements ultérieurs.

Chaque orphelin a sa fiche spéciale qui indique ses nom, prénoms, date et lieu de naissance, résidence actuelle ; s'il est d'âge scolaire, quelle école il fréquente, s'il a dépassé treize ans quelle école il a fréquentée, ce qu'il gagne, l'adresse de l'employeur, la situation de la mère, le nombre de frères et sœurs et, aux observations, les questions relatives à la santé de l'enfant, à ses aptitudes intellectuelles, aux particularités qu'il semblera intéressant de signaler concernant son éducation.

Dans la Creuse cette fiche contient une spécification de plus et qu'il est intéressant de noter : on demande si l'enfant fait partie de la Mutualité scolaire.

Comme celui de la Creuse le questionnaire de la Nièvre contient une mention relative à la Mutualité scolaire ; deux points à retenir : 1° sur la nature de l'assistance, au cas où elle est reconnue nécessaire (Allocation pour subsistance et entretien, complément de pension, fournitures, frais d'apprentissage, bourses dans une école primaire supérieure ou dans un établis-

sement secondaire); 2° quelles sont les personnes de la commune disposées à recevoir les orphelins de père et de mère et quel est le prix moyen de la pension demandée ?

La feuille d'enquête de la Manche réclame des précisions sur les allocations dont bénéficie la famille ; elle s'inquiète de savoir si c'est sur les fonds de l'État, du département ou de la commune. Elle porte un Titre relatif aux appréciations sur les aptitudes de l'enfant et sur sa destination possible, un autre concernant les vœux exprimés par la mère (ou le tuteur), la nature de l'aide qui convient le mieux à l'enfant ; un dernier Titre demande l'avis de l'Instituteur, de l'Institutrice ou du délégué de l'Œuvre sur le mode d'assistance le plus convenable. Mêmes préoccupations dans la Mayenne, avec une innovation cependant : le nombre de frères et sœurs mineurs.

Dans le Pas-de-Calais, signalons, au sujet des circonstances de la mort du père, une précision qui a son importance. La notice porte : tué au combat de... le... , ou mort des suites de blessures à... ou des suites de maladie contractée à la guerre. Or il y a justement des orphelins dont le père mobilisé est mort de maladies réputées non contractées à la guerre quoique peut-être occasionnées ou au moins aggravées par le service militaire; ces orphelins n'ont droit à aucune pension de l'État; ils son doublement intéressants pour notre Œuvre et il est utile d'avoir le renseignement. C'est ce que permet la notice du Pas-de-Calais. L'Association du Pas-de-Calais publie aussi par canton une statistique des Pupilles et de leurs familles où sont relatés : le nombre des familles des orphelins Pupilles de l'École publique, le nombre des orphelins, la situation matérielle des familles (aisées, nécessiteuses, indigentes), les décisions de l'Assemblée générale relatives aux montants du secours à allouer aux familles nécessiteuses, aux familles dans la misère; elle publie également un tableau où s'ajoutent aux indications relatives à la situation matérielle de la famille et à ses charges, des renseignements sur la situation morale de la famille, sur les particularités concernant les orphelins (fréquentation scolaire, genre d'apprentissage, conduite, travail, aptitudes, état de santé, soins dont ils sont l'objet), enfin les décisions de l'Assemblée générale sur l'aide morale, le déplacement, etc.

Dans l'Orne, la notice familiale porte, au chapitre du père, la mention des citations ou décorations, mention qui mériterait d'être généralisée ; au chapitre de l'enfant, la mention de son état de santé et, s'il en a, de ses infirmités ou difformités.

Comme dans l'Association de l'Orne, celle de la Sarthe inscrit à l'actif du père les citations et décorations ; elle divise les ressources de la mère en revenus personnels, pensions et majorations, produit du travail ; elle s'informe de sa conduite et moralité — enquête qu'il serait bon de généraliser — elle demande si elle reçoit l'assistance communale (assistance médicale, bureau de bienfaisance). Elle a un Titre consacré aux grands-parents des deux lignes paternelle et maternelle avec l'indication de leurs ressources et de leur profession, de leur moralité, avec une question relative à l'assistance communale (assistance médicale, assistance aux vieillards, bureau de bienfaisance). Enfin, à défaut des grands-parents, elle demande si un autre parent ou un ami de la famille consentirait à élever l'enfant.

Le dossier de la Seine-Inférieure ajoute aux demandes déjà connues, relativement aux Pupilles, une détermination nouvelle et d'un intérêt qui n'échappera pas au lecteur : il s'agit de la fréquentation scolaire, des aptitudes scolaires.

Voici d'ailleurs ce questionnaire : L'orphelin est-il assidu à l'école ? Laborieux ? Bien doué ? Fait-il des progrès ? Mérite-t-il par ses qualités d'esprit et de cœur qu'on s'intéresse particulièrement à lui ? Quel secours reçoit-il déjà et de quelles autres Associations ? Que fait pour lui le Comité cantonal ? De quoi a-t-il surtout besoin (à considérer principalement son éducation intellectuelle et morale) ? Que demande-t-on au juste pour lui au Comité départemental ? Secours en nature ou secours en argent ? A qui doit être envoyé le secours (à la mère, au tuteur, à l'instituteur) ? Comment doit-il être distribué ? Qui en contrôle l'emploi ?

Dans la Somme enfin nous trouvons, résumées sous forme de tableaux, sur papier de format 21 × 27 ou 12 × 28, l'ensemble des questions que nous avons vu se poser au cours de notre examen.

Nous croyons utile de reproduire ces remarquables tableaux. Le premier est ainsi conçu :

1. Nom et prénoms de l'orphelin. — 2. Date et lieu de nais-

sance. — 3. Où habite-t-il ? — 4. Quelle école publique fréquente-t-il ? — 5. Est-ce une école élémentaire, spéciale, mixte, maternelle ? — 6. Depuis quelle époque la fréquente-t-il ? — 7. Où et quand son père est-il mort à la guerre ? — 8. Son grade dans l'armée. — 9. Dans quelles conditions est-il mort ? (tué à l'ennemi, mort de ses blessures, mort de maladie, mort accidentellement). — 10. Quelle était sa profession avant la guerre ? — 11. Combien gagnait-il par an approximativement ? — 12. La mère vit-elle encore ? — 13. Où habite-t-elle ? — 14. Quelle est sa profession ? — 15. Quelles sont ses ressources annuelles, approximativement ? — 16. Si la mère est décédée, quel est le tuteur ? — 17. Où habite-t-il ? — 18. Quelle est sa profession ? — 19. Peut-il s'occuper de l'enfant et dans quelle mesure le fait-il ? — 20. Dépenses qu'entraîne annuellement pour la mère ou le tuteur l'entretien de l'orphelin ? — 21. L'orphelin a-t-il des frères et sœurs vivants ? — 22. Combien ? — 23. Leur âge ? — 24. Peuvent-ils venir en aide à l'orphelin ? — 25. L'orphelin est-il assidu à l'école, laborieux, bien doué ? — 26. Fait-il des progrès ? — 27. Mérite-t-il par sa situation comme par ses qualités d'esprit et de cœur qu'on s'intéresse particulièrement à lui ? — 28. S'il ne fréquente plus l'école quel métier apprend-il ? — 29. Comment fait-il son apprentissage ? — 30. Quels secours reçoit-il déjà de l'État ? — 31. De diverses Associations ? — 32. Quelles sont ses ressources personnelles ? — 33. Dans quelles catégories suivantes vous semble-t-il devoir être classé : très nécessiteux, nécessiteux, non nécessiteux, aisé ? — 34. Que demande-t-on pour lui : une aide morale ? une aide matérielle ? — 35. Quelle sorte d'aide morale ? (si l'enfant est moralement abandonné, il importe de le signaler). — 36. Quelle sorte d'aide matérielle ? Un secours en nature ? Lequel ? Un secours en argent ? — 37. Renseignements complémentaires divers.

Le 2e Tableau porte :

Nom, prénoms, adresse, situation, honorabilité des personnes qui se déclareraient prêtes à recevoir chez elles un ou plusieurs orphelins (en indiquer le nombre).

Conditions d'hygiène et de bien-être dans lesquelles se trouverait l'orphelin.

Conditions auxquelles ces personnes accepteraient la charge d'un ou plusieurs orphelins ?

Renseignements complémentaires divers..

L'utilité de pareilles enquêtes n'est pas seulement de fournir les renseignements indispensables au fonctionnement initial de l'Œuvre en fournissant le recensement des orphelins, en apportant sur leur situation les précisions qui permettraient de les assister moralement, de les secourir matériellement ; la notice relative à chaque orphelin ou à sa famille constituera la première pièce du dossier que l'Association doit conserver dans ses archives ; elle est en quelque sorte le titre justificatif de chaque Pupille à toute demande d'assistance, qu'il s'agisse de l'Œuvre même des Pupilles de l'École, ou de la participation aux fonds de la *Journée des orphelins*, ou enfin du bénéfice de la *Fraternité américaine*. Mais ce n'est là qu'une première pièce ; il est à souhaiter que chaque année ce dossier s'accroisse, qu'un bref rapport soit fait sur la situation matérielle et morale de tout orphelin, sur les changements survenus dans cette situation ; ainsi, au sortir de l'École, chacun des Pupilles aurait en quelque sorte un *curriculum vitæ*, une sorte d'historique scolaire ; au jour de son placement, cette espèce de carnet scolaire serait la meilleure des recommandations et l'existence même de ce dossier deviendrait une garantie de bonne conduite et le plus efficace des stimulants pour le zèle de nos Pupilles.

En terminant ce rapport il conviendrait sans doute de donner les chiffres respectifs des orphelins de chacune des Associations existantes. Nous n'avons encore, pour pouvoir le faire, que des renseignements tout à fait provisoires et insuffisants. A titre d'indication nous fournirons cependant quelques exemples qui datent déjà des mois de mai et de juin : Ain, 570 ; Allier, 813 ; Alpes-Maritimes, 476 ; Ariège, 444 ; Aube, 1 426 ; Aude, 1 099 ; Bouches-du-Rhône, plus de 1 200 ; Charente, 465 ; Charente-Inférieure, 1 359 ; Corrèze, 1 265 ; Corse, 631 ; Côte-d'Or, 1 153 ; Creuse, 1 200 ; Drôme, 691 ; Eure, 519 ; Finistère, 1 413 ; Gard, 1 427 ; Haute-Garonne, un millier ; Gers, 429 ; Indre, 1 350 ; Isère, 400 ; Jura, 551 ; Landes, 800 ; Loir-et-Cher, 700 ; Loire-Inférieure, 1 155 ; Loiret, 1 327 ; Manche, 2 800 ; Morbihan, 1 062 ;

Nièvre, 550; Oise, plus de 600; Orne, près de 800; Pas-de-Calais, près de 2 400; Pyrénées-Orientales, plus de 1 200; Rhône, 1 800; Saône-et-Loire, près de 1 500; Sarthe, 800; Savoie, 800; Haute-Savoie, près de 1 200; Seine-Inférieure, 2 800; Seine-et-Oise, plus de 3 300; Seine-et-Marne, 1 500; Vienne, 1 800; Haute-Vienne, 1 800; Vosges, 1 252; Yonne, plus de 1 600; soit 53 000 orphelins pour 45 départements, ce qui fait une moyenne de près de 1 200 par département, sans compter celui de la Seine qui en comporte à lui seul plus de 10 000; encore faut-il noter que, parmi les départements cités un grand nombre, en particulier celui de la Seine, n'ont inscrit que les élèves fréquentant actuellement l'école, non leurs frères et sœurs. En estimant à 1 400 environ par département[1], sans compter celui de la Seine, le chiffre moyen des orphelins destinés à fréquenter l'École publique, on ne serait pas sans doute au-dessus de la réalité, et l'on obtiendrait le nombre global actuel d'environ 140 000 orphelins, Pupilles de l'École publique. Ces chiffres sont d'ailleurs

1. C'est le chiffre même fourni par une enquête toute récente, les réponses au *Questionnaire* qui avait été adressé à toutes les sections départementales et qui devait être retourné à la fin de décembre — quelques réponses manquent encore — montrent que les chiffres du mois de juin étaient notablement inférieurs à la réalité.

Nous croyons intéressant de mettre les chiffres nouveaux sous les yeux du lecteur. Il fera lui-même la comparaison qui est impressionnante. Ain, 850; Aisne (arrondissement de Château-Thierry et une partie de celui de Soissons), 397; Allier, 1 000; Basses-Alpes, 471; Alpes-Maritimes, 754; Ariège, 661; Aube, 1 985; Aude, 1 200; Aveyron, 883; Bouches-du-Rhône, 1 784; Calvados, 2 124; Cantal, 1 078; Charente, 1 356; Charente-Inférieure, 2 701; Constantine, 281; Corrèze, 2 384; Côte-d'Or, 1 227; Côtes-du-Nord, un millier; Creuse, 2 445; Deux-Sèvres, 1 425; Dordogne, 615; Doubs, 1 072; Drôme 1 098; Eure, 773; Finistère, 2 201; Gard, 1 427; Haute-Garonne, 1 545; Gers, 506; Gironde, 1 628; Indre, 1 635; Isère, 640; Landes, 1 185; Loir-et-Cher, 1 200; Haute-Loire, 492; Loire-Inférieure, 1 500; Loiret, 1 450; Lot, 581; Lot-et-Garonne, 1 134; Maine-et-Loire, 953; Manche, 2 867; Marne, 1 314; Mayenne, 650; Meurthe-et-Moselle, 1 354; Meuse, 764; Morbihan, 1 413; Nièvre, 1 034; Oise, 1 095; Orne, 836; Pas-de-Calais, 4 251; Puy-de-Dôme, 1 528; Pyrénées-Orientales, 1 222; Haut-Rhin, 216; Rhône, 2 181; Saône-et-Loire, 3 373; Haute-Saône, 1 507; Sarthe, 1 168; Savoie, 1 155; Haute-Savoie, 1 187; Seine, 10 450; Seine-Inférieure, 3 215; Seine-et-Marne, 2 843; Seine-et-Oise, 3 733; Somme, 2 410; Tarn, 850; Tarn-et-Garonne, 226; Var, 417; Vendée, 713; Vosges, 1 693; Yonne, 2 502; soit, sans compter les 10 000 orphelins Pupilles de l'École de Paris et du département de la Seine, un chiffre global de 94 000 pour 68 départements, c'est-à-dire un chiffre moyen de 1 400 par département.

incomplets et sujets à revision, mais on peut hélas ! affirmer ici que revision signifiera augmentation et l'on peut affirmer dès maintenant que l'*Œuvre des Pupilles de l'École* publique comprendra près de 200 000 orphelins de la guerre.

Tout commentaire serait superflu : à l'étendue du désastre que l'on mesure la portée de l'Œuvre des Pupilles de l'École publique, que l'on mesure aussi l'immensité de la tâche qui reste à accomplir et des ressources qu'il faut acquérir.

Xavier Léon,
Secrétaire général du Comité d'initiative.

Septembre 1916.

L'Enseignement du français en Alsace.

L'enseignement du français dans la zone d'Alsace occupée par nos troupes[1] a été la grande préoccupation de l'Administration militaire. A elle revient le mérite d'avoir immédiatement banni la langue allemande des écoles primaires rouvertes par ses soins et d'avoir déclaré tout de suite que désormais les classes seraient faites en français et en français exclusivement. L'excellence des résultats obtenus prouve une fois de plus que parfois mieux vaut aller droit au but que tergiverser.

La tâche entreprise présentait cependant de réelles difficultés. La grande majorité des élèves ne savait pas un mot de la langue à laquelle on se proposait de les initier. Malgré la proximité de la frontière, les petits Alsaciens de la classe populaire, fils d'ouvriers d'usine, de cultivateurs, de bûcherons, ignoraient tout du français. Quelques-uns d'entre eux avaient eu quelquefois l'occasion d'entendre leurs grands-parents parler cette langue, mais si rarement qu'à peine quelques sons dénués de sens s'étaient fixés dans leur mémoire. Ce qui était plus grave, c'est que l'allemand, le bon allemand ne leur était guère plus familier. Cette lacune s'explique-t-elle par l'antipathie traditionnelle à l'égard des conquérants ou bien par la mauvaise qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles primaires d'Alsace? Nous considérons ces deux motifs comme également valables. Toujours est-il que la plupart des enfants du peuple âgés de douze ou treize ans, ayant déjà fréquenté l'école primaire avant notre arrivée, étaient incapables de s'exprimer correctement en

---

1. Nous nous occupons plus particulièrement dans cet article de la vallée de la Thur, que nous connaissons mieux, pour y avoir enseigné.

bon allemand. Restait donc l'alsacien, dialecte si savoureux, mais si pauvre, ne rachetant son impuissance à traduire des pensées abstraites que par des combinaisons multiples de mots, des bizarreries dans les suffixes, d'où naît l'ironie, l'esprit.

Il en allait autrement des enfants de la classe bourgeoise. Là, on savait le français ; on avait l'habitude de le parler et de l'entendre parler à la maison. La tâche de l'instituteur s'en trouvait facilitée.

L'Administration militaire ne se borna pas à choisir pour une si noble entreprise des maîtres en général très compétents. Elle prit immédiatement position, en ce qui concernait le choix des méthodes. Après avoir consulté des pédagogues éminents comme le sont M. Commarmond, directeur de l'école primaire supérieure de Saint-Amarin, professeur agrégé au lycée Condorcet, M. Fraisse, inspecteur des écoles, M. Schlienger, professeur agrégé au lycée Janson-de-Sailly, inspecteur des écoles et M. Robert Dumas, professeur au lycée Saint-Louis, directeur de l'École primaire supérieure de Montreux-Vieux, elle décida que pour l'enseignement du français on emploierait la méthode intuitive directe. La méthode fut exactement définie et élaborée dans une brochure.

Au demeurant, on ne voit pas très bien quelle autre eût pu être choisie. Les procédés de traduction impliquent tout au moins la connaissance d'une langue. Or les élèves, même les plus âgés, n'en connaissaient vraiment aucune. Il eût fallu, pour employer le procédé en usage dans l'enseignement des langues mortes, enseigner deux langues à la fois. Évidemment, la méthode, avec les qualités de doigté qu'elle exige, devait un peu surprendre les quelques instituteurs civils alsaciens que l'Administration avait maintenus en fonctions, ainsi que les sœurs de la Providence de Ribeauvillé, habituées elles aussi à user pour l'enseignement des langues vivantes des procédés du thème et de la version. Mais la bonne volonté de tous, jointe à la direction ferme des inspecteurs et des administrateurs militaires, assura le triomphe de la méthode pédagogique choisie.

Il est inutile d'expliquer au lecteur les principes de la méthode qui part de l'intuition pour arriver, par l'induction, à des principes grammaticaux théoriques. Elle a fait, en France,

l'objet de nombreux débats. Elle a triomphé dans le domaine des langues modernes. Les plus fougueux traditionnalistes parmi les professeurs ne sauraient contester sa valeur particulière, lorsqu'il s'agit d'une région comme l'Alsace, où l'ignorance à peu près complète de toute langue vivante rendait impossible la méthode de traduction. Ils la considéreront tout au moins comme un pis aller. Reste à énumérer les difficultés particulières auxquelles les maîtres se sont heurtés.

Le premier obstacle fut tout d'abord, comme partout en pareil cas, la prononciation. Il y avait à vaincre certaines habitudes invétérées, plutôt physiologiques qu'intellectuelles. On a assez souvent caricaturé l'Alsacien en France, croyant ridiculiser l'Allemand. La confusion fréquente entre le « g » et le « c », l'inaptitude à prononcer certains sons nasaux, sont connues chez nous. Ce n'était après tout qu'une question d'oreille. A force de répéter et de faire répéter certains sons, on obtint le résultat désiré. Dès maintenant, quand l'enfant veut se donner la peine de bien prononcer, il exagère plutôt la différence des sons qu'il confondait auparavant. Cette affectation apparente deviendra à la longue une habitude naturelle. La mauvaise accentuation des mots fut plus difficile à corriger. Nous entrions déjà par le rythme dans le domaine de la musique. La correction constante s'imposait. Cependant les mots, pris en particulier, sont désormais convenablement prononcés; le rythme de la phrase, par contre, laisse beaucoup plus à désirer. Mais pourquoi s'arrêter à ces quelques défauts? Même si l'Alsacien devait parler longtemps comme le Vosgien, d'un accent un peu traînard, élevant la voix à la fin de sa phrase comme pour un participe ou une particule dont il a l'air de regretter l'absence, y aurait-il grand mal à cela? A ceux qui en seraient choqués, je conseillerais de faire un tour dans nos plus anciennes provinces, qu'elles s'appellent le Lyonnais ou la Gascogne. L'instituteur alsacien, militaire ou civil, a eu raison de ne rien laisser passer dans la conversation ou la lecture qui ne lui parût avoir un son franchement français, mais il aurait eu tort de ne pas aller plus loin, avant d'avoir obtenu la prononciation parfaite. Peut-être aurait-on dû songer davantage à l'enseignement du chant. Les chants populaires français eussent été de précieux adjuvants. En tout cas, il

faut parfois des siècles — notre expérience provinciale en témoigne — pour créer l'unité de prononciation. Ne nous récrions pas si, pendant de longues années, les Alsaciens gardent leur prononciation à eux.

Ce qui importait le plus, c'était l'enseignement du vocabulaire et des formes grammaticales. Amener le petit Alsacien à exprimer correctement sa pensée oralement d'abord, par écrit ensuite, telle était la tâche la plus urgente. Les procédés en honneur dans l'enseignement des langues vivantes furent employés en Alsace. Le maître eut recours aux tableaux muraux, à la représentation réelle ou figurée des objets dont il parlait. Ici point de difficulté. Les enfants de la vallée ont le sens du concret. Il leur arrivait parfois ce qui arrive à tous les enfants à qui l'on montre des objets inconnus. Il n'y a pas lieu de s'appesantir, dès le début, pour enseigner une langue, sur les objets que l'enfant ne connaît encore pas. On ne peut guère enseigner l'expression « charbon de bois » là où l'enfant n'a jamais vu que du charbon de terre. Il faudra d'abord, ou qu'il connaisse l'objet, ou que la langue lui soit suffisamment familière pour qu'on puisse lui en donner, avec l'image, la définition. Il sera nécessaire pour l'enseignement du français dans les cours élémentaires d'utiliser les tableaux muraux plus proches de la vie et des mœurs alsaciennes que ceux que nous utilisons en France.

De la conversation et la description des tableaux, l'élève passe ensuite à la lecture. Ici les difficultés sont les mêmes que dans l'enseignement des langues vivantes en France. On en triomphe de la même façon. Malheureusement, tout au début de la guerre, il n'existait pas encore de livres spécialement appropriés à cet enseignement tout particulier. Les historiettes à l'usage du petit Français peuvent exciter chez le petit Alsacien la terreur, la pitié, l'admiration ou le rire. Toutefois la tâche eût été peut-être facilitée soit par des recueils de contes Alsaciens, tels que celui qui a été récemment publié par M. Pfister, ou même par des contes européens, dont l'Allemagne, et, par ricochet, un pays frontière comme l'Alsace, a conservé la tradition. Une adaptation des contes de Grimm, dans le genre de celle qu'a publiée M. Maurice Bouchor, aurait, j'en suis sûr, la sympathie des jeunes Alsaciens. Comme le chant populaire, dont je parlais

tout à l'heure, le conte populaire, français par l'expression, européen et humain par le fond primitif qu'il révèle, faciliterait, j'en suis sûr, la tâche du maître. Il fixerait l'attention, en éveillant la sensibilité. Nos petites histoires à l'usage des écoles de France manquent parfois de ce je ne sais quoi de mystérieux, de mystique même, où se complait l'imagination des jeunes Alsaciens. Pourquoi ne pas flatter, dans une intention pédagogique, cette tendance de race, d'ailleurs plus celtique peut-être que germanique?

La troisième phase de la méthode directe est, ainsi qu'on le sait, celle où l'enfant, maître de son vocabulaire, rompu à lire et à interpréter, exprime par écrit sa pensée. Je n'insiste pas sur le côté purement formel, sur l'orthographe. Aux fautes commises d'ordinaire par nos petits élèves français s'ajoutent parfois, mais de moins en moins, celles qui ont leur origine dans une prononciation défectueuse. L'enfant n'écrira pas longtemps *pomteterr'* pour pomme de terre, lorsqu'il saura exactement de quels mots est composée cette locution et qu'il en aura le son exact dans l'oreille. Au point de vue de la correction grammaticale et du style, il fera à peu près les mêmes fautes que les élèves de nos écoles primaires et de nos lycées; fautes de participe, de genre, d'accord de l'adjectif, etc. Il se montrera longtemps aussi incapable d'employer les mots « en » et « y » à bon escient que nos élèves d'allemand à se servir des adverbes comme « davon », « dafür », etc. Il faut laisser faire le temps.

Nous avons laissé pour la fin les plus grandes difficultés, qu'on peut d'ailleurs surmonter, celles qui tiennent d'une part à l'usage du français dans les classes bourgeoises, et à l'ignorance presque totale de toute langue dans les classes populaires. Les petits bourgeois savaient en général le français; ils ne faisaient que quelques fautes en parlant. Encore est-il difficile de les corriger, lorsqu'elles sont consacrées par une longue pratique. Il a fallu lutter contre le français d'Alsace, il faudra continuer cette lutte à l'école. Elle ne sera pas pénible, mais longue. Citons en passant l'emploi du verbe « soigner » dans le sens du mot allemand « besorgen ». Nous pourrions donner mille autres exemples. Il en est ainsi dans presque toutes les régions frontières. La langue y prend nécessairement une teinte neutre,

dépourvue de couleur idiomatique, décalque littéral, plus ou moins exact, de celle du voisin. Dans cette lutte déjà entreprise avec la collaboration volontaire des victimes, il faudra une certaine ténacité. La victoire de nos armes contribuera beaucoup d'ailleurs à supprimer les anciennes habitudes fortifiées, à l'insu des Alsaciens, par la conquête allemande.

Ce n'est pas tout. S'il est absolument exact qu'on peut se passer de la méthode de traduction pour enseigner une langue vivante, il n'en reste pas moins vrai que, là où les habitants ne s'expriment guère qu'à l'aide d'un dialecte, les lacunes que le maître a à combler exigent un effort considérable. Encore y a-t-il dialecte et dialecte. La langue d'oc, par exemple, ne saurait être mise sur le même plan que le dialecte alsacien. C'est que précisément, elle est une langue, non un dialecte. Si elle se prête peu à l'expression d'idées abstraites, à toute spéculation philosophique, cela vient de ce qu'elle n'a pas marché du même pas que la langue rivale, la langue française. Elle dispose d'un nombre suffisant de racines, pour traduire toutes les nuances de la pensée. Si sa vitalité s'affirmait aussi puissante dans les villes que dans les campagnes, rien n'empêcherait qu'elle s'adaptât à toutes les formes de la pensée. Il en est tout autrement de l'alsacien. Ici, le dialecte n'est que le reflet, le raccourci, si l'on peut dire, d'une autre langue. Ce n'est pas un pâle reflet, car l'originalité du pays s'y révèle et en fait le charme. Mais ce qui y manque, c'est cette logique interne qui, dans toute langue européenne, se manifeste par un certain nombre de particularités dont le classement théorique constitue les lois grammaticales et syntaxiques. On peut dire qu'une grammaire alsacienne serait une impossibilité. Les noms n'ont en général pas de genre. Les cas sont à peu près ignorés. La conjugaison des verbes est d'une simplicité toute primitive. Si l'on considère, en outre, que les mêmes mots sont employés dans une multitude de sens, le moins qu'on puisse dire du dialecte alsacien, c'est qu'il ne peut atteindre à la précision logique. Ce n'est pas médire de lui que de constater cette insuffisance. Il rachète justement ce défaut par je ne sais quoi de primesautier, d'enjoué, de rapide. La déformation qu'il fait subir à certains mots d'origine allemande ou même française lui permet de cari-

caturer facilement toute réalité dont il veut se moquer. Il y a à ce point de vue un lien étroit entre les caricatures de Hansi et le dialecte alsacien. Enfin, là ou la logique n'a rien à faire, où le cœur parle seul, l'alsacien est capable d'émouvoir et de se hausser jusqu'au lyrisme. Ainsi s'explique que ses seules manifestations littéraires, vraiment dignes de ce nom, se soient produites au théâtre et dans le « Lied ».

Nous nous sommes longuement étendus sur cette question de dialecte, parce qu'elle est, à vrai dire, le seul obstacle sérieux à l'enseignement du français. Encore n'en faudrait-il pas exagérer l'importance. Il n'est pas d'instituteur militaire ou civil d'Alsace qui n'ait obtenu plus ou moins par les procédés directs, la correction grammaticale. Des habitudes de précision ont pu être imprimées rapidement dans ce sens. La tâche la plus dure a consisté à faire voir comment les idées se liaient entre elles, et comment on pouvait d'ordinaire les rattacher à une idée plus générale. Sans doute, je le répète, la même difficulté se retrouve à l'intérieur de nos campagnes, mais à un degré moindre, là où il n'y a pas de dialecte proprement dit. La pratique d'une langue crée nécessairement des habitudes de pensée, qui permettent de voir juste. L'intelligence de l'Alsacien du peuple est très vive, mais plutôt synthétique. Lui apprendre le français, c'est lui inculquer en même temps l'esprit d'analyse. Ainsi il se trouve qu'à l'effort dans l'expression des idées correspond peu à peu chez lui une certaine contention de l'esprit qui les décompose en leurs divers éléments.

La méthode employée suffit à remédier à cet inconvénient. Au début, les tableaux muraux sont le prétexte de descriptions, dont le maître a soin de coordonner logiquement les détails. Plus tard, à l'occasion d'une lecture expliquée, si le texte est bien choisi, il attire l'attention de l'élève sur le plan du morceau. Peu à peu le jeune Alsacien acquiert ainsi des qualités de clarté et d'ordre, en un mot, l'esprit géométrique, que complète magnifiquement son esprit de finesse.

Les difficultés rencontrées par les instituteurs et les professeurs ont été, on le voit, peu nombreuses. Il est bon d'ajouter que jamais elles ne les ont rebutés et que, sans en méconnaître l'importance, ils se sont surtout plus à remarquer la constance

des efforts des élèves, leur bonne volonté incomparable, la rapidité de leurs progrès, et l'excellence des résultats. Jamais milieu ne fut plus propice. A part les raisons d'ordre sentimental, patriotique, qui stimulent le zèle des jeunes Alsaciens, il y a chez eux la ferme volonté d'apprendre une langue qu'ils considèrent comme la plus belle de toutes, qui est celle des bourgeois du pays[1]. A ce point de vue, la classe bourgeoise alsacienne sera expropriée et ne s'en plaindra pas. Et puis, quand l'enfant rentre chez lui, il y trouve cantonnés nos « poilus » originaires de toutes les provinces françaises, Méridionaux exubérants ou Parisiens gouailleurs, avec qui il converse volontiers. Ainsi son vocabulaire s'enrichit, parfois même un peu trop. Le français pénètre dans les plus humbles chaumières avec le béret du chasseur alpin. Il n'est pas jusqu'aux grandes personnes qui ne veuillent, elles aussi, apprendre notre langue. Les petits commerçants ont eu tôt fait de connaître les termes indispensables à tout négoce et ils ne veulent pas se contenter de ces premiers rudiments.

Les résultats sont donc excellents. L'examen du certificat d'études passé tout récemment par les petits Alsaciens, à Rupt-sur-Moselle, sous la présidence de M. Adam, recteur de l'Académie de Nancy, à Montreux et à Rougemont-Château, sous celle de M. Padé, recteur de l'Académie de Besançon, a donné à l'effort accompli une consécration solennelle. Les inspecteurs des écoles ont eu en cette occasion la joie de constater que les enfants de la vallée pouvaient déjà rivaliser avec leurs camarades de l'intérieur de la France. Tous les enfants d'au moins dix ans peuvent dès maintenant se faire comprendre en français et exprimer dans notre langue toutes les idées qui se rattachent à leurs occupations quotidiennes ou à celles de leurs familles. Sans doute, ils continuent à converser entre eux et avec leurs parents en alsacien; mais là où le français est imposé par les

---

1. Leur bonne volonté! Qu'on en juge par ce passage d'une lettre d'un de mes anciens élèves de Saint-Amarin (23 octobre 1916) :

« Nous avons dans la nouvelle classe à apprendre l'algèbre, la comptabilité, la chimie, l'anglais et le latin. Pour ce qui concerne ces deux langues, on n'est pas forcé de les apprendre, mais moi, je veux les connaître, *car on n'est jamais trop instruit.* »

circonstances, ils n'hésitent pas à l'employer. Les élèves de l'école primaire supérieure de Saint-Amarin, qui ont franchi le premier échelon, abordent déjà les textes difficiles, se complaisent à lire les ouvrages de nos meilleurs auteurs. De l'apprentissage de la langue, ils s'élèvent peu à peu par échelons à la conception du Beau littéraire et à l'intelligence de la vraie culture française. De nombreuses copies pourraient témoigner de ces résultats. Se peut-il, après cela, qu'on rencontre encore des sceptiques, pour qui tous les chemins, même ceux d'Alsace, sont hérissés de difficultés! Dans le Haut-Rhin, a-t-on dit, soit! Mais que sera-ce dans le Bas-Rhin? La tâche ne sera pas plus dure ici que là, nous en avons la ferme conviction. Aux hameaux resserrés dans l'étroite vallée qui mène de la frontière à la plaine manque le large horizon que borde au loin le Rhin : et cependant ils donnent un magnifique exemple. Ils nous permettent donc de compter sur l'épanouissement rapide et complet de toute l'Alsace et de toute la Lorraine enfin délivrées.

LUDOVIC MEISTER.

Le Calcul rapide écrit.

Dans nos programmes de l'enseignement primaire, il est prescrit aux maîtres de « faire une large place » au calcul mental, d'y exercer constamment les élèves. Si ces recommandations ne sont point partout suivies comme il conviendrait, du moins le calcul mental n'est-il pas tout à fait négligé. Mais il est bien des cas où une opération est trop longue, ou trop compliquée, trop difficile pour qu'on puisse demander aux élèves de l'effectuer de tête. Or il existe certains procédés de *calcul rapide écrit* que beaucoup de maîtres ne semblent pas connaître ou dont ils ne se préoccupent pas et qu'on n'enseigne guère dans les classes. C'est sur quelques-uns de ces moyens de calculer vite par écrit que nous voulons appeler aujourd'hui l'attention des instituteurs.

Remarques générales.

1. — Voici une observation préliminaire importante. Il faut exiger des enfants qu'ils forment bien leurs chiffres : rien de plus fréquent que de relever des erreurs résultant, non pas d'un calcul faux, mais d'une mauvaise écriture, par exemple d'un 6 ou d'un 9 qui ont l'air d'un 0, d'un 3 qu'on peut prendre aisément pour un 5 ou pour un 8.

2. — Pour les opérations faites en classe, à haute voix, au tableau noir, notons l'indication suivante : habituons les élèves à *ne pas prononcer de mots inutiles.*

Soient les deux opérations ci-contre : une addition et une multiplication.

Envoyez un enfant les effectuer oralement au tableau noir : vous êtes à peu près sûr de l'entendre dire : Six et deux, huit; huit et

sept, quinze; quinze et cinq, vingt; vingt et neuf, vingt-neuf; je pose neuf et je retiens **deux**. Deux et trois, cinq; cinq et un, six; six et huit, quatorze; quatorze et neuf, vingt-trois; vingt-trois et trois, vingt-six; je pose six et je retiens **deux**. Deux et six, huit; huit et huit, seize; seize et quatre, vingt; vingt et trois, vingt-trois; vingt-trois et un, vingt-quatre.

```
 636        26345
 812           78
 487       210760
 395       184415
 139      2054910
2469
```

Pour la multiplication, il dira : Huit fois cinq, quarante; je pose zéro et je retiens **quatre**. Huit fois quatre, trente-deux et quatre, trente-six; je pose six et je retiens **trois**. Huit fois trois, vingt-quatre et trois, vingt-sept; je pose sept et je retiens **deux**. Huit fois six, quarante-huit et deux, cinquante; je pose zéro et je retiens **cinq**. Huit fois deux seize, seize et cinq, vingt et un. Et de même pour le produit du multiplicande par 7 et pour l'addition des deux produits partiels qui donnera le résultat cherché.

Que de mots inutiles! Il suffirait de dire, par exemple, pour l'addition effectuée ci-dessus : huit, quinze, vingt, vingt-neuf; **deux**; — cinq, six, quatorze, vingt-trois, vingt-six; **deux**; — huit, seize, vingt, vingt-trois, vingt-quatre. Les mots imprimés en caractères gras indiquent les retenues; comme on ne les a pas sous les yeux, il est bon, pour ne pas risquer de les oublier, de les confier, pour ainsi dire, à l'oreille. En observant cette règle, nous n'aurons, dans cette addition, prononcé que 21 mots au lieu de 77.

Bien petite économie, dira-t-on peut-être! Oui, sans doute, si l'on n'effectue qu'une seule opération; mais pour un grand nombre de calculs, l'économie devient appréciable. D'ailleurs n'est-ce rien que d'habituer l'élève à ne pas perdre son temps?

Addition et Soustraction.

3. — Pour l'addition et la soustraction, il ne suffit pas de bien former les chiffres; il faut encore les placer là où ils doivent être, bien poser verticalement les uns au-dessous des autres ceux qui représentent des unités de même ordre. Sans doute ce n'est pas indispensable : on peut évidemment obtenir la somme ou la diffé-

rence de nombres placés n'importe comment et n'importe où, mais les calculs sont alors plus pénibles et l'on est plus exposé à se tromper. Or nous devons chercher à opérer le plus aisément et le plus sûrement possible.

4. — Dans les registres et dans la plupart des pièces comptables, la partie droite de chaque page où doivent être inscrites les sommes sur lesquelles on opérera est souvent barrée de longs traits verticaux, très rapprochés les uns des autres. Les chiffres, pour être placés correctement, doivent être écrits sur les traits mêmes. Il est bon de donner cette indication aux élèves.

5. — Quand on a de longues additions à faire, voici des moyens de soulager l'attention et de diminuer les chances d'erreur :

a) Au-dessus de chaque colonne, écrire (au crayon, de façon à pouvoir ensuite l'effacer facilement) la retenue qu'a donnée l'addition de la colonne précédente. Grâce à cette précaution, si l'on est interrompu dans son travail, ce qui arrive souvent dans certaines administrations (voyez les employés des bureaux de poste), on n'est pas obligé de reprendre l'opération dès le début. En outre on peut, s'il est nécessaire, refaire l'addition d'une colonne sans avoir à s'occuper de celles qui précèdent ;

b) Sectionner l'opération en additions partielles de quatre ou cinq nombres chacune; écrire les résultats de chaque addition partielle et en faire la somme. (Voir l'addition I.)

(I)

612	
327	
238	
95	
364	
	1636
719	
1440	
821	
557	
39	
	3576
2628	
497	
163	
688	
905	
	4881
10093	10093

6. — Il n'est pas très difficile d'apprendre aux élèves à additionner à la fois les chiffres de deux colonnes successives, en prenant d'abord le premier nombre écrit, puis en y ajoutant d'abord les dizaines, ensuite les unités des nombres qui suivent, et ainsi jusqu'à la fin. Par exemple, dans l'addition ci-après (Voir l'addition II), on aura : 28 et 30, 58 et 7, 65 et 80, 145 et 1, 146 et 60, 206 et 40, 246 et 4, 250 et 70, 320 et 5, 325; ou plus vite et mieux encore : 28, 58, 65, 145, 146, 206, 246, 250, 320, 325.

7. — On sait quelle est, pour le calcul mental, l'utilité de la notion de *complément*. Elle permet d'effectuer de tête rapidement d'assez nombreuses soustractions, et aussi certaines multiplications, par exemple d'obtenir aisément, sans rien écrire, le produit de deux facteurs voisins de 100, de 1000, de 10 000..... et tous deux inférieurs à ces nombres ou encore de deux facteurs voisins de 100, de 1000, de 10 000..... et dont l'un est inférieur, l'autre supérieur à ces nombres.

(II)
28
37
81
60
44
75
325

On peut aussi tirer parti des compléments pour le calcul écrit. Ils fournissent un moyen de faire la preuve d'une addition et de voir, non seulement si une erreur a été commise, mais encore dans quelle colonne elle existe. Reprenons l'addition I ci-dessus, et supposons que, par erreur, nous ayons trouvé comme total, non pas 10 093, mais 10 083. Nous allons, grâce aux compléments, découvrir notre faute et constater que nous nous sommes trompés dans la colonne des dizaines.

Prenons le complément du total que nous avons trouvé, 10 083; ce complément sera 89 917 et refaisons notre addition en y comprenant ce complément. Nous devrions trouver comme total, cette fois, un nombre tel qu'en supprimant le premier chiffre à gauche, nous n'ayons qu'une suite de zéros. Si dans une colonne nous obtenons un autre chiffre, nous savons que là est l'erreur. Au lieu de 100 000, nous allons obtenir 100 010. C'est donc dans la colonne des dizaines que nous aurons une correction à faire.

8. — Supposons qu'un caissier, à la fin de sa journée, ait à faire ses comptes. Il avait en caisse, le matin, 1000 francs. Il a encaissé les sommes suivantes : 128 francs; 35 f. 75; 207 f. 25; 83 francs; 49 francs. Il a fait trois payements, l'un de 65 f. 40, l'autre de 76 francs, le troisième de 122 francs. Au lieu d'additionner d'abord son encaisse du matin et les sommes reçues, puis les sommes déboursées et de retrancher le second total du premier, soit trois opérations successives, il peut ne faire qu'une seule opération, une addition. Pour cela, aux nombres 65,40, 76 et 122, il substituera leurs compléments et l'opération à faire sera la suivante. (Voir ci-contre l'addition III.) Du total, il

(III)
1000
128
35,75
207,25
83
49
34,60
24
878
2439,60

faudra retrancher, et ce sera facile à faire mentalement, 1200, puisqu'il a en trop 65,40 + 34,60 + 76 + 24 + 122 + 878.

2439,60 — 1200 = 1239,60.

Multiplication et Division.

9. — Quand on a à multiplier un nombre de plusieurs chiffres par un nombre d'un seul chiffre, il faut habituer les élèves à opérer sans poser le multiplicateur.

Soit 397 à multiplier par 8. Nous n'écrirons que 397 et nous aurons... (Voir ci-contre IV.) Si nous opérons à haute voix, nous devrons, conformément à l'observation faite plus haut (n° 2), ne prononcer que les mots strictement utiles, soit ici 12 mots.

(IV)

```
397  56     6
     77     7
     31    31
           3176
```

De même, si nous voulons diviser un nombre de plusieurs chiffres par un nombre d'un seul chiffre, nous nous abstiendrons d'écrire le diviseur et nous poserons tout de suite, à mesure que nous les obtiendrons, les chiffres dont se compose le quotient.

Soit 48615 à diviser par 7. N'écrivant que 48615, nous dirons :

```
Septième de 48    6
   —        66    9
   —        31     4
   —        35      5
                 6945
```

10. — Chaque fois que le multiplicateur renfermera le chiffre 1, à quoi bon récrire, comme on le fait presque toujours, un produit partiel qui n'est que la reproduction du multiplicande ? En s'en dispensant, on gagnera un peu de temps.

Voici, en conséquence, comment nous disposerons les multiplications suivantes. (Voir ci-contre V.)

(V)

```
 8317  × 14   Produit par  10
 33268        Produit par   4
116438

 3689  × 415  Produit par  10
 18445        Produit par   5
14756         Produit par 400
1530935
```

En ce cas, il importe, sous peine de graves erreurs, de placer

comme il convient le premier chiffre de droite de chaque produit partiel; pour cela, il faut bien voir, à propos de chaque produit, s'il exprime des unités, des dizaines, des centaines, etc. On exigera des élèves à ce sujet une grande attention.

11. — On peut parfois diminuer le nombre des produits partiels à écrire. Il en est ainsi d'abord chaque fois que dans un des deux facteurs, qu'on prendra alors pour multiplicateur, se trouve un chiffre ou un groupe de chiffres représentant un multiple d'un nombre déjà employé comme multiplicateur.

(VI)

```
   732
   486
  ----
  4392
35136  Prod. de 4392 par 8 dizaines
------
355752
```

Soit à multiplier 732 par 486. Nous multiplierons d'abord 732 par 6, et, comme $48 = 6 \times 8$, nous pourrons obtenir le produit cherché en nous bornant à multiplier par 8 (8 dizaines) le premier produit partiel obtenu. Nous n'aurons que deux produits partiels, au lieu de trois.

Autre exemple : 732×162549.

Multiplication ordinaire (6 produits partiels).	Multiplication abrégée (3 produits partiels).	
732	732	
162549	162549	
6588	6588	
2928	39528	1er prod. partiel multiplié par 6 dizaines ($54 = 9 \times 6$).
3660	118584	2e prod. partiel — 3 centaines ($162 = 54 \times 3$).
1464	118985868	
4392		
732		
118985868		

L'observation faite ci-dessus (n° 10) est, ici encore, utile à répéter quant à la colonne où doit être placé le premier chiffre de droite des produits partiels autres que le premier.

12. — Le même mode d'abréviation peut être employé quand le chiffre dont on utilise le multiple représente au multiplicateur d'autres unités que les unités simples. On s'en rendra compte en jetant les yeux sur les multiplications ci-après :

3842	3842
963	963
11526	34578
23052	242046 Prod. de 34578 × 7 (63 = 9 × 7).
34578	3699846
3699846	

13. — On peut obtenir cette diminution du nombre des produits partiels, non seulement dans les cas déjà indiqués, mais encore chaque fois qu'un des facteurs est décomposable en une somme de deux termes tels que les produits partiels relatifs à ces deux termes se déduisent aisément l'un de l'autre, par exemple dans les cas suivants et autres analogues.

Soit un nombre à multiplier par 372. Ce multiplicateur 372 = 360 + 12. Nous multiplierons par 12 le nombre donné, puis par 3 (dizaines) le produit ainsi obtenu et nous additionnerons. Si nous avions pour multiplicateur 451, remarquant que 451 = 440 + 11, nous multiplierions le multiplicande par 11, puis le produit trouvé par 4 (dizaines), et nous additionnerions. (Voir ci-contre VII.)

(VII)

6249
451
68739
274956
2818299

On pourrait donner bien d'autres exemples.

14. — Dans le cas particulier où les deux facteurs sont des nombres de deux chiffres, il est facile de n'écrire aucun produit partiel en usant du procédé de l'*écriture en croix*.

Soit 46 × 32. Écrivons les deux nombres l'un au-dessous de l'autre. Nous obtiendrons les unités du produit cherché en faisant le produit des unités des deux facteurs; les dizaines, en additionnant les produits des dizaines de chaque facteur par les unités de l'autre; les centaines, en faisant le produit des dizaines des deux facteurs.

4 6
↓×↑
3 2
1472

Il convient, s'il y a lieu, de tenir compte des retenues.

Nous dirons : *Flèche montante* : 2 × 6, 12. Nous posons 2 (1 de retenue).

Croix : 2 × 4, 8; 3 × 6, 18; 8 + 18 + 1 de retenue, 27. Nous posons 7 (2 de retenue).

Flèche descendante : 4 × 3, 12 + 2 de retenue, 14.

Produit cherché : 1472.

Si nous avons eu soin de faire apprendre à nos élèves — et

cela est possible, au moins dans les cours supérieurs — la table de multiplication jusqu'à 25^2, nous pourrons user de l'écriture en croix, même quand les deux facteurs de la multiplication auront plus de deux chiffres. Voir les exemples ci-contre (VIII).

(VIII)

$\widehat{1\,6\,4}$	6×4	24
$\downarrow\times\uparrow$	$6 \times 16 + 4 \times 25$	196
$\widehat{2\,5\,6}$	16×25	400
		41984

$\widehat{1216}$	11×16	176
$\downarrow\times\uparrow$	$11 \times 12 + 25 \times 16$	532
$\widehat{2511}$	12×25	300
		3053376

15. — Le procédé qui consiste à décomposer un facteur en plusieurs parties dont il est la somme ou la différence est utile dans certains calculs commerciaux, où l'on a souvent pour multiplicateurs des nombres renfermant pour partie décimale 0,5; 0,25; 0,125; 0,75; 0,625; 0,375; 0,875; 0,1875.

Pour les trois premiers nombres mentionnés, on sait que :

Multiplier un nombre par 0,5, c'est en prendre la moitié;
— par 0,25 — le quart
— par 0,125 — le huitième.

Par exemple :

$$48 \times 11{,}5 = 528 + \frac{48}{2} = 552;\ 48 \times 11{,}25 = 528 + \frac{48}{4} = 540;$$

$$48 \times 11{,}125 = 528 + \frac{48}{8} = 534.$$

Pour les autres nombres décimaux que nous venons d'indiquer, on procédera par produits partiels : $0{,}75 = 0{,}5 + 0{,}25$; $0{,}625 = 0{,}5 + 0{,}125$; $0{,}375 = 0{,}25 + 0{,}125$; $0{,}875 = 0{,}5 + 0{,}25 + 0{,}125$ ou encore $= 1 - 0{,}125$; $0{,}1875 = 0{,}125 + 0{,}0625$.

Exemple : $48 \times 11{,}875$. On aura :

$$\left.\begin{array}{rl} 48 \times 11 & = 528 \\ +48 \times 0{,}5 & = 24 \\ +48 \times 0{,}25 & = 12 \\ +48 \times 0{,}125 & = 6 \end{array}\right\} \text{Produit cherché : 570.}$$

ou bien

$$\left.\begin{array}{rl} 48 \times 11 & = 528 \\ +48 \times 1 & = 48 \\ -48 \times 0{,}125 & = -6 \end{array}\right\} \text{Produit cherché : 570.}$$

16. — On a parfois dans les affaires à faire le produit de deux nombres décimaux terminés l'un et l'autre par 0,25, par 0,5, par 0,75. Voici une façon rapide d'opérer. Enlevez les centimes du multiplicateur et ajoutez-les au multiplicande. Par le multiplicateur devenu un nombre entier, multipliez le multiplicande ainsi transformé. Au produit obtenu, on devrait ensuite ajouter :

0,0625, si la partie décimale commune aux deux nombres est 0,25;
0,25, — — 0,5;
0,5625, — — 0,75.

Mais on sait que l'usage est de compter par séries de 5 centimes, en négligeant les centimes quand il y en a 6 ou 7 et en complétant à 10 centimes à partir de 8 centimes. On ajoutera donc pratiquement dans le premier cas 0,5 au lieu de 0,625 et, dans le troisième, 0,55 au lieu de 0,5625.

Soit $8,25 \times 8,25$. On aura, après transformation $8,5 \times 8 = 68$.
Résultat : 68,05 pour 68,0625.

Soit $7,5 \times 7,5$. On aura, après transformation $8 \times 7 = 56$.
Résultat 56,25.

Soit $10,75 \times 10,75$. On aura, après transformation

$$11,5 \times 10 = 115.$$

Résultat : 115,55 pour 115,5625.

17. — On sait que pour diviser rapidement un nombre :

par 5, on le divise par 10, et l'on multiplie le quotient par 2,
par 25, — 100, — par 4.

Ce procédé peut être généralisé. Chaque fois qu'on aura à diviser un nombre par un diviseur de 10, de 100, de 1000, de 10000....., on divisera ce nombre par 10, 100, 1000, 10000....., et l'on multipliera le quotient trouvé par le nombre indiquant combien de fois le diviseur est contenu dans 10, 100, 1000, 10000.....

Exemples : $432 : 125 = 432 \times \frac{8}{1000} = 3,456$.

$342 : 62,5$. Comme $625 = \frac{10000}{16}$, $62,5 = \frac{1000}{16}$.

On aura donc : $342 : 62,5 = 342 \times \frac{16}{1000} = 5,472$.

18. — Quand on a à chercher le produit de deux nombres entiers suivis tous deux d'un grand nombre de chiffres décimaux, il est possible, si l'on peut se contenter d'un résultat approximatif, d'abréger notablement l'opération.

Supposons que nous ayons à faire la multiplication suivante et qu'il nous suffise d'un résultat à un centième près : 432,5278537 × 5,63278695.

Multiplication ordinaire.

```
          4 3 2,5 2 7 8 5 3 7
            5,6 3 2 7 8 6 9 5
          ------------------
          2 1 6 2 6 3 9 2 6 8 5
        3 8 9 2 7 5 0 6 8 3 3
      2 5 9 5 1 6 7 1 2 2 2
    3 4 6 0 2 2 2 8 2 9 6
  3 0 2 7 6 9 4 9 7 5 9
  8 6 5 0 5 5 7 0 7 4
1 2 9 7 5 8 3 5 6 1 1
2 5 9 5 1 6 7 1 2 2 2
2 1 6 2 6 3 9 2 6 8 5
---------------------
2 4 3 6,3 3 7 2 4 9 8 3 2 8 6 9 2 1 5
```

Multiplication abrégée.

```
  4 3 2,5 2 7 8 5 3 7
5,9 6 8 7 2 3 6 5
------------------
2 1 6 2 6 3 9 0
  2 5 9 5 1 6 2
    1 2 9 7 5 6
        8 6 5 0
        3 0 2 4
          3 4 4
            2 4
------------------
2 4 3 6,3 3 5 0
```

Posons d'abord le multiplicande, puis, en dessous, le multiplicateur renversé, le chiffre de ses unités étant placé sous le chiffre du multiplicande qui représente des unités 100 fois plus faibles que l'approximation. Cela fait, on multiplie de droite à gauche le multiplicande par les chiffres du multiplicateur, en écrivant le premier chiffre du premier produit partiel sous le chiffre du multiplicande placé immédiatement au-dessus du chiffre qui sert de multiplicateur et en laissant de côté, pour chaque chiffre du multiplicateur pris successivement, tous les chiffres du multiplicande qui se trouvent à sa droite. On place les produits partiels les uns au-dessous des autres en faisant correspondre dans une même colonne verticale, les premiers chiffres de droite de ces produits. La somme de ces produits partiels représente des unités 100 fois plus petites que l'approximation. L'addition de ces produits étant faite, on supprime donc les deux chiffres de droite du total, et l'on a le résultat cherché avec l'approximation voulue; soit, pour l'exemple ici donné, 2436,33.

19. — Il y a également, pour la division des nombres décimaux, un moyen de simplifier l'opération.

Supposons que nous ayons à diviser 63417,3292587 par 235,417653 et que nous cherchions le quotient à un centième près.

Il est facile de voir que la partie entière du quotient doit avoir trois chiffres; il y aura, en outre, deux chiffres décimaux. Le quotient comprendra donc en tout 5 chiffres.

Posons l'opération, mais en ne prenant au diviseur qu'un nombre de chiffres supérieur de deux au nombre de chiffres qu'il doit y avoir au quotient, soit 7 chiffres. Si le diviseur donné n'avait pas contenu le nombre de chiffres nécessaire, nous aurions ajouté autant de zéros qu'il eût fallu. Nous commençons la division comme à l'ordinaire. Soit 6341732 le premier dividende partiel; le premier chiffre au quotient est 2; le reste est 1633380. Au lieu d'abaisser 9 à la droite du reste, nous laissons de côté un chiffre (6) à la droite du diviseur et nous divisons le reste par le diviseur ainsi modifié : 235417. Nous obtenons 6 au quotient; le nouveau reste est 220878. Nous le divisons par le diviseur diminué encore de son dernier chiffre de droite : 23541. Nous avons au quotient 9 et pour reste 9009. Continuant de même, nous divisons 9009 par 2354 : le chiffre du quotient est 3. Nouveau reste : 1947, que nous divisons par 235. Nous obtenons au quotient 8, et pour reste 67. Ayant au quotient les 5 chiffres qu'il nous faut, nous séparons les deux derniers à droite par une virgule et nous avons le quotient cherché à un centième près, soit 269,38.

```
634173292587 | 2354176
1633380      |---------
 220878      | 269,38
   9009
   1947
     67
```

20. — Nous n'avons certes pas épuisé notre sujet, mais est-il besoin d'insister davantage? Nous croyons en avoir assez dit pour convaincre nos maîtres qu'en outre du calcul mental il y a bon nombre de notions utiles à apprendre à nos élèves pour les habituer à calculer vite, même quand il est nécessaire d'opérer par écrit. En donnant un enseignement pratique de l'arithmétique ainsi compris, nous rendrions service à ces jeunes gens, à tous sans distinction, mais particulièrement à ceux qui se proposent d'entrer dans une maison de commerce et qui seront

employés soit au comptoir, soit à la caisse. S'ils sortaient de nos classes un peu plus habiles qu'ils ne sont d'ordinaire, nous n'aurions pas le déplaisir — cela nous est arrivé à nous-même plus d'une fois — de voir des patrons, favorables pourtant à nos écoles, hésiter à prendre chez eux nos élèves, parce qu'ils leur reprochent, et non sans raison, de « ne pas savoir compter ».

FÉLIX MARTEL.

Certificat d'aptitude à l'Inspection primaire.

Copie d'une aspirante[1].

Sujet : *Les enseignements traditionnels de l'école : morale, littérature, histoire n'ont-ils pas pris avec la guerre un sens nouveau? Essayez de le préciser.*

Depuis le début de la guerre, combien de fois n'avons-nous pas entendu répéter ces mots : « Tout a pris désormais un séns nouveau... le sens de la vie... le sens de la mort... »? Des questions que nous laissions à l'arrière-plan ou que nous ignorions totalement se sont posées même aux moins avertis : intérêts des peuples, affinités ou haines de races, conflits économiques, questions d'ordre technique les plus diverses, si bien que, sans parler de l'horreur même de la guerre qui nous a fait plonger dans les abîmes de l'âme humaine en nous révélant à la fois toutes ses férocités et tous ses héroïsmes, notre vie tout entière, nos sentiments, nos pensées se sont sentis violemment bouleversés. L'école même a paru, au début de la guerre, souffrir de ce cata-

---

1. Nous donnons ici une composition qui a été bien notée au dernier examen de l'inspection primaire et de la direction des Écoles normales pour les femmes. La copie se ressent naturellement de l'improvisation qu'impose la nécessité de traiter en quelques heures une question d'un caractère général. Mais telle qu'elle est, elle donnera aux aspirantes qui se préparent à cet examen une idée de ce qu'il convient d'y apporter de réflexions préalables, de force d'esprit et d'expérience de l'enseignement. Au reste, à la session d'octobre dernier, pour la composition de pédagogie, il y a eu 5 bonnes copies et 5 autres ont atteint ou dépassé légèrement la moyenne. (N. D. L. R.)

clysme. Lorsque je me reporte à cette période, il me semblait qu'il me serait impossible de recommencer mes cours : la vie scolaire semblait si calme, si désintéressée, au milieu de l'atmosphère chargée de tempêtes dont nous sentions encore si fortement les menaces. Cependant, lorsque je me retrouvai en contact avec mes élèves, lorsque je dus parler, par exemple, de Polyeucte, je compris aussitôt de quelle puissance pouvait s'accroître notre enseignement par le fait de la guerre ; les élèves ne s'y trompèrent pas non plus : comment ne pas reconnaître immédiatement, et avec toute la force d'une illumination, la fraternité qui rejoint l'élan d'un Polyeucte à celui d'un de nos milliers de héros ? Si leur idéal n'est pas le même, tous deux n'ont-ils pas cherché aussi à « s'immortaliser par une belle mort » ?

C'est ainsi que les enseignements principaux, ceux qui permettent de pénétrer dans l'intimité de la race française, ont acquis, dit-on, un sens nouveau. Est-ce bien un sens nouveau ? Je ne le crois pas. Il me semble plutôt que ce sens, ils l'ont toujours eu ; mais la sécurité où nous vivions nous le dérobait trop souvent ou l'affaiblissait, comme si vraiment le trouble, le danger, l'approche du souffle de la mort nous étaient nécessaires pour la compréhension des choses, de la vie et de nous-mêmes.

On nous parle ici d'enseignements « traditionnels ». Ce terme ne convient peut-être pas entièrement à l'enseignement de la morale, que seule la troisième République a voulu élever à la hauteur d'un enseignement religieux. Il s'applique davantage à la littérature et à l'histoire qui ont vu leur importance s'amoindrir par l'introduction des sciences et des enseignements spéciaux dans les écoles de tout ordre, jusqu'à l'école primaire. Si l'on s'est servi de cette épithète, c'est que l'on pense probablement que ces trois enseignements sont considérés comme le fondement même de toute instruction et de toute éducation, chez nous l'instruction étant considérée comme possédant un pouvoir éducatif. D'ailleurs, l'école fondée par la troisième République ne peut-elle être considérée comme ayant déjà une tradition ? Si l'on écarte ici l'arithmétique et les sciences, l'arithmétique surtout qui nous paraît indispensable à la discipline de l'esprit, c'est qu'on voit sans doute entre ces trois enseignements : morale, littérature, histoire non seulement une parenté, mais une vertu

commune. La simple morale humaine que nous enseignons, morale dont l'universalité nous garantit la beauté, ne nous est-elle pas révélée en traits lumineux par les chefs-d'œuvre de notre littérature et n'est-elle pas abondamment illustrée par notre histoire? En définitive la morale, la littérature et l'histoire doivent simultanément former dans l'enfant, non seulement l'homme, mais surtout le Français. Or, à le bien considérer, on voit qu'il n'y a là rien de bien nouveau. Ce qui est nouveau, c'est que la guerre rend saisissante cette constatation. C'est qu'elle nous a invités à faire des retours en arrière, des examens de conscience et que le résultat de ces investigations a été celui-ci : nous nous croyions de bons Français, nous pensions aimer la France, nous pensions la connaître. Mais c'est quand nous avons vu la France si près de la mort que nous avons compris toutes nos défaillances, toutes nos quiétudes qui n'étaient que des trahisons.

L'école, quoi qu'elle ait fait, et elle a fait beaucoup, n'a pu échapper à ces reproches. Chacun de nous, nous travaillons à refaire en nous le Français. Dans l'âme de nos élèves, c'est l'âme française qu'il faut édifier de telle sorte que l'avenir de notre patrie soit assuré.

L'enseignement de la morale tient une grande place dans nos écoles; et certes l'atmosphère dans laquelle nos élèves ont vécu a été salubre et vivifiante : le sens du devoir que manifestent si hautement les plus humbles soldats nous le prouve indubitablement. N'y a-t-il rien à faire de plus que ce qui s'est fait déjà? Former l'honnête homme — formule si française — c'est beaucoup. Mais ne devrions-nous pas avoir un idéal plus précis? Il a fallu la guerre pour donner une vigueur nouvelle à des qualités foncières de la race française : loyauté, générosité, héroïsme réfléchi. Mais il a fallu la guerre aussi pour nous révéler des tares dont l'ennemi comptait profiter à coup sûr — scepticisme, affaiblissement de la volonté et du sens moral — individualisme à outrance, affaiblissement du sens du respect et de la discipline, plaies sociales comme l'alcoolisme et la dépopulation. Ne nous croyons pas guéris à tout jamais de ces tares. Déjà la prolongation même de la guerre nous permet de constater que les conversions ne s'opèrent pas si rapidement, que si l'état général de

la conscience française est supérieur à ce qu'il était avant la guerre, il reste encore beaucoup à faire dans l'œuvre de régénération morale qui est nécessaire pour le maintien de la patrie française. Tout maître voit par delà les murs où sont renfermés ses élèves et contemple cette France idéale pour laquelle nos soldats meurent. A quoi bon leur mort si leur œuvre n'est pas reprise par les vivants, continuée par les jeunes? Or dans son enseignement il devra essayer de développer surtout ces qualités qui sont nôtres et de combattre les défauts qui ont failli nous perdre. Quelles sont ces qualités essentielles? Je mettrais en premier lieu la volonté et le goût de l'action. Il faudrait fortifier également le sens du respect et de la discipline, et je ne crois pas que cela soit en contradiction avec le développement de la volonté. Il suffit que le respect soit fondé sur l'estime, que la discipline soit volontaire. Il y aurait à lutter aussi contre l'égoïsme, égoïsme que l'éducation familiale a trop favorisé, égoïsme qui a abouti à ce fléau, l'arrivisme.

En donnant à ses élèves le désir d'agir, en l'habituant à voir plus loin que sa propre personne, à considérer les intérêts généraux comme supérieurs à ses intérêts propres, peut-être arrivera-t-on à guérir la France de la maladie du fonctionnarisme? peut-être toutes ces activités excitées, au lieu d'obéir au principe du moindre effort, s'efforceront-elles au contraire de se déployer dans tous les sens, jouissant d'elles-mêmes, mais travaillant en même temps à la grandeur nationale. L'enseignement de la morale peut-il prendre aussi une force nouvelle quand il s'agit de combattre des fléaux comme l'alcoolisme, l'affaiblissement de la natalité? A mon avis, l'école primaire ne peut pas grand'chose à cet égard; il est plus facile de parler de ces questions à des adolescents qu'à de tout jeunes enfants. Je crois plutôt qu'en développant l'énergie, en luttant contre l'égoïsme, on peut arriver à des résultats plus certains. Mais il est une vertu, très française, dont la guerre nous a permis d'apprécier la générosité et la beauté, c'est la tolérance, et cette vertu nous pouvons l'enseigner et mieux encore la pratiquer par le respect de toute opinion, de toute croyance. La nécessité de l'union, elle nous paraît de plus en plus impérieuse quand nous pensons à la France de demain; mais nous en savons toutes les

difficultés. Les limites de notre sujet sont trop restreintes pour que nous nous arrêtions sur cette grave question. Elles le sont trop également pour que nous puissions épuiser le sujet offert par l'enseignement de la morale. D'après ce qui précède, nous voyons que cet enseignement contenait déjà toutes ces préoccupations avant la guerre; mais les événements actuels nous forcent à les mettre au premier plan. Nous voulons que nos élèves soient des Français, c'est-à-dire des hommes, c'est-à-dire des patriotes, c'est-à-dire des citoyens. Et ils ne le seront pas s'ils ne sont pas des « forts » au physique comme au moral, et des « généreux », c'est-à-dire des nobles en même temps que des vaillants.

Or, cette énergie, cette générosité, cette conscience ne rayonnent-elles pas de tout leur éclat à travers les chefs-d'œuvre de notre littérature? Nous le savions, mais c'est maintenant que cette vérité nous apparaît dans toute sa splendeur. Et la preuve qu'elle nous était cachée, c'est que, s'inspirant peut-être des méthodes allemandes, combien d'entre nous interprétions ces chefs-d'œuvre après avoir accumulé documents sur documents, notes sur notes, si bien que souvent les textes eux-mêmes disparaissaient à travers ce fouillis inextricable. D'autres fois, c'était le dilettantisme qui se révélait dans la manière d'étudier ces œuvres : l'esprit se délectant à la recherche et au jeu des idées, à l'heureuse rencontre des mots, à l'analyse minutieuse de tous les détails, à la rareté de l'ironie.

Mais voilà qu'à la lumière de la guerre, nous retrouvons dans toute notre littérature la magnifique expression de l'âme française et que nous sommes inondés de sa lumière. Nous la voyons rarement mystique, jamais nuageuse. Non que le sentiment en soit absent, mais il est toujours élucidé par l'intelligence, redressé par la raison, mesuré par le goût. Nous y voyons réunies les puissances universelles de l'âme humaine, mais fondues dans un harmonieux accord, ce qui nous explique pourquoi la littérature française est si humaine et si facilement pénétrable. Et voilà qu'à travers La Fontaine, brillent la grâce et la poésie; à travers Molière, la droiture et le bon sens; à travers Racine, la passion alliée à la décence; à travers Corneille, l'héroïsme allié à l'intelligence (et nous savons actuelle-

ment combien cela est français!); à travers Voltaire, l'ironie qui détruit, mais qui permet les renouvellements; à travers Lamartine, l'idéalisme qui se convertit vite en passion d'agir; à travers V. Hugo, tous les souffles de l'âme française dans le présent, dans le passé, et jusque dans ses rêves d'avenir. De cette vérité nous avons maintenant de telles démonstrations qu'il serait presque possible de renouveler l'étude de tous nos chefs-d'œuvre en les rapprochant de l'époque actuelle. Même notre littérature classique, qui paraît si peu nationale d'inspiration, nous révèle notre propre fonds; les efforts même qu'elle fait pour éviter de se singulariser, nous montrent l'âme française toujours désireuse de sortir d'elle-même, de se répandre, de s'enrichir en se donnant à tous. Notre étude des chefs-d'œuvre de notre littérature nationale nous met en possession de cette vérité : être Français, c'est être humain. Et alors cette certitude, cette admiration renouvelées nous inspirent le désir de les faire passer dans l'âme de nos élèves. D'une part, nous les rendrons plus Français en les mettant en contact direct avec le génie de notre peuple; d'autre part, nous leur inspirons l'orgueil de cette admirable floraison, nous leur ferons comprendre combien nous devons l'admirer et en être jaloux. Et plus tard ils n'auront pas le goût de leurs aînés pour des œuvres qui ne méritaient pas toujours d'être françaises, tant elles prêchaient l'abandon de la vie aux puissances inférieures de l'instinct.

Mais l'enseignement de la littérature n'est pas le seul à bénéficier de cette revivification due à la guerre présente. D'ailleurs littérature et histoire sont inséparables. Les œuvres littéraires plongent leurs racines dans le milieu ambiant, les grands écrivains, tout en gardant l'originalité de leur génie, expriment l'âme multiple d'un peuple et en même temps l'unité de cette âme. Mais l'histoire, ce n'est pas la fleur de luxe de cette âme française. Elle nous met comme en contact réel, immédiat avec cette immense parenté d'hommes dont jamais nous n'avons autant senti que maintenant l'union vivante et passionnée.

Car, depuis la guerre, l'histoire a cessé subitement d'être livresque. Certes, elle ne l'était pas continuellement; mais sentions-nous vraiment comme à présent cette communion entre les

morts et les vivants qui se perpétue sur les champs de bataille et qui se prolonge dans toutes nos âmes ? Embrassant dans une vaste synthèse toute l'histoire française, nous voyons s'enchaîner des vertus de même nature depuis le chevalier des croisades jusqu'à nos chevaliers du Droit, en passant par Jeanne d'Arc, Turenne, Hoche, les volontaires de 92. Nous voyons une suite admirable dans la formation de l'unité française, dans les efforts renouvelés pour conquérir nos libertés, pour arriver à l'égalité. Si les droits de l'Homme furent affirmés avec la force que l'on sait en 1789, la pensée de ces droits n'existait-elle pas en puissance dans l'ancienne France ? La mission de la France, depuis la résistance aux invasions germaniques, depuis les croisades, depuis ses premiers essais d'expansion coloniale, depuis ses luttes contre la monarchie autrichienne jusqu'à la Révolution, jusqu'aux guerres de la Révolution, jusqu'à maintenant, n'a-t-elle pas été de servir de rempart de l'Occident contre les invasions ennemies de la civilisation, d'empêcher le développement démesuré des ambitions nuisibles aux peuples, d'être non seulement la semeuse d'idées, mais aussi celle qui aide, qui se donne pour que les autres nations se libèrent et s'organisent ?

Oui, nous savions tout cela ; mais toutes ces notions acquièrent en relief saisissant et transforment l'enseignement de l'histoire. Le rôle de la France dans son passé nous garantit son rôle dans l'avenir. Ses fautes nous frappent aussi davantage ; loin de les pallier, il nous faut au contraire les souligner. Il est arrivé à la France de faillir à son rôle, avec l'absolutisme d'un Louis XIV et avec l'impérialisme de Napoléon. Nous avons eu aussi les défauts de nos qualités : imprudence dans l'héroïsme, excès de générosité.... La guerre nous a fait comprendre l'atroce réalité de cette formule bismarckienne : le Droit, c'est la Force, tandis que nous invoquions la formule contraire.

Aussi nous comprenons toute l'efficacité que peut acquérir l'enseignement de l'histoire qui rendra vraiment la France vivante au cœur même de l'école. Est-il besoin d'ajouter que la guerre actuelle nous fait accorder une importance beaucoup plus considérable qu'autrefois à l'histoire de tous les peuples qui prennent part au conflit, non seulement pour la compréhen-

sion des faits, mais aussi pour les jugements à apporter sur ces peuples, pour la conduite à tenir vis-à-vis d'eux suivant leur indignité ou au contraire suivant les vertus que nous pouvons désormais appeler « françaises », ce n'est pas nous qui les avons ainsi désignées. L'histoire achèvera donc ce qu'aura commencé la morale, ce qu'aura illustré la littérature, l'éducation morale et civique du Français.

Aussi nous arrivons toujours à la même conclusion. Jamais l'heure ne nous a paru aussi grave. Jamais nous ne nous sommes trouvés en présence de dangers aussi terribles : malgré notre certitude du triomphe, nous subissons toujours ces fléaux : fléaux de la guerre, fléaux antérieurs. L'école ne peut pas tout ; il faudrait pouvoir réformer les familles. Beaucoup d'œuvres excellentes y travaillent. Mais dans les écoles primaires, primaires supérieures, dans les cours d'adultes, dans les écoles normales surtout, les enseignements dont nous venons de parler ont acquis à nos yeux une importance considérable. Il ne faut pas que la France meure ! Tel est le cri général. Maximilien Harden lui-même, — avant la guerre, il est vrai, — écrivait que « le génie gaulois était nécessaire aux nations ». Si nous ne voulons pas que la France meure, il nous faut penser continuellement à l'immense effort accompli par nos armées et par tous ceux de l'arrière qui comprennent leur devoir. Cela nous donnera l'élan nécessaire pour créer dans l'âme de l'enfant, du jeune homme, de la jeune fille des aspirations, et mieux encore, des forces dont ils pourront sentir la direction quand ils ne seront plus sous l'influence de l'école. Si l'enseignement de la morale est capable de préparer ces énergies, la littérature et l'histoire les fortifieront de toute la puissance et de la beauté de leurs exemples afin de leur permettre de reconstituer cette France idéale dont la guerre a su nous inspirer le culte et l'amour.

L'Enseignement sur le front.

Notre « Secteur » au Moyen Age[1].

Mes amis,

Notre médecin-chef m'a commandé de vous parler un peu de ce qui se passait, autrefois, au pays où vous êtes momentanément rassemblés pour reprendre des forces.

J'obéis avec joie. Je n'espère pas seulement contribuer à vous distraire. J'ai encore l'impression de remplir un pieux devoir.

N'est-ce pas pitié en effet que l'indifférence que nous témoignons le plus souvent aux vestiges de notre propre passé?

Nous admirons d'un œil distrait une porte ogivale, la tour démantelée d'un château, le cloître d'un couvent. Rarement nous poussons plus loin notre enquête. Ceux qui ont élevé ces murailles dont les ruines nous arrêtent une minute comment ont-ils vécu? Qu'ont-ils subi? Qu'ont-ils voulu? Nous l'ignorons, le plus souvent; et nous sommes comme l'arbre qui ignore ses racines.

Et certes ils continuent à agir en nous, puisque leur vie a concouru à la formation de cette même France que nous avons aujourd'hui à défendre. Mais nous ne décrouvrons pas leurs visages. Nous ne les faisons pas parler. Ils auraient cependant, peut-être, quelque chose à nous dire? En tout cas l'effort que nous ferons pour les réveiller doit être agréable à leur mânes.

L'autre matin, pour promener les chevaux de l'ambulance, — qu'un trop long repos impatiente eux aussi — nous avons poussé jusqu'aux tours encore fières d'un château qui fut construit vers

1. Conférence faite aux convalescents d'une ambulance, dans la vallée de la Meuse.

le XIIIe siècle. Quand nous l'eûmes visité, une hirondelle bleue nous fit la conduite jusqu'au bout du domaine, décrivant autour de nous d'admirables spirales. Un naturaliste vous dira peut-être qu'elle était attirée par les moustiques qui voltigent autour des naseaux des chevaux. Un poète vous proposerait une autre interprétation.

Ne venait-elle pas du plus lointain passé, cette hirondelle symbolique? N'était-ce pas peut-être l'âme tourmentée de la châtelaine, oppressée d'un si long oubli, qui venait nous demander un souvenir?

La pathétique adjuration de Victor Hugo nous revenait en mémoire :

Vous qui vivez, donnez une pensée aux morts!

Une pensée aux morts : non seulement aux morts d'hier et d'avant-hier, à ceux dont l'image encore fraîche hante nos nuits comme leurs corps peuplent notre terre; mais aux morts d'il y a des siècles, et qui eux non plus ne veulent pas être totalement oubliés.

J'ai donc entrepris sur place quelques rapides recherches, dans lesquelles j'ai eu le privilège d'être guidé aussi bien par le curé que par l'instituteur. Bonne fortune plus rare : j'ai rencontré l'érudit local, comme il s'en cache heureusement quelques-uns encore dans nos provinces. Et il a bien voulu m'entr'ouvrir le trésor des chartes, actes de donation et documents de toutes sortes qu'il a pieusement amassés[1].

Ainsi muni, je vais pouvoir vous donner quelque idée de ce qu'était notre « secteur » au temps où s'édifiaient la plupart des monuments dont vous avez pu, en arrivant ici, admirer les ruines.

Pour comprendre le caractère de ce pays, il faut s'arrêter un instant sur sa situation géographique. Un pays intermédiaire, tant au point de vue politique qu'au point de vue économique, c'est le trait qu'il faut retenir et qui nous expliquera bien des choses.

La vallée au bord de laquelle s'étend la petite ville où nous sommes au repos — la vallée de la Meuse — est un chemin

1. Cet érudit est M. Chevelle, actuellement juge de paix à Commercy, auquel j'adresse mes plus vifs remercîments.

naturel qui mène du bassin du Rhône à la mer du Nord. En même temps elle laisse assez facilement passer de l'Ouest à l'Est et réciproquement. Vous avez pu remarquer comment elle est construite. Rien d'abrupt. La plaine où le fleuve a librement vagabondé est encadrée de larges plateaux accessibles, séparés eux-mêmes par des sortes de sillons praticables. C'est dire que des chemins peuvent sans difficulté s'entre-croiser dans la vallée.

Notre ville est précisément sise à un point d'entre-croisement, dès longtemps repéré. Vous avez plus d'une fois remarqué, autour de vos villages, de beaux restes de voies : legs des Romains, vous a-t-on dit. Dans cette région, où ils venaient opposer une digue au déferlement barbare, leur activité d'ingénieurs n'a pas manqué de se faire sentir. Et leur trace a été suivie. A l'emplacement des deux voies romaines deux grandes routes ont continué d'être fréquentées au moyen âge : l'une allant de Langres vers Verdun, l'autre de Reims vers Toul et Metz. L'une en somme joignait la Champagne à l'Alsace, et, l'autre la Bourgogne aux Flandres.

Le souvenir ne s'est pas perdu des foires de Champagne, qui rivalisaient avec celles de Francfort. Vous savez aussi qu'elle remonte très haut la réputation des toiles des Flandres, et celle des vins de Bourgogne. Tous ces produits échangés circulaient dès lors dans notre vallée. Telles villes — Neufchâteau d'un côté, Metz de l'autre — servaient d'entrepôts. Un petit bourg situé à une dizaine de lieues de nous, Liffol-le-Grand, était célèbre par le charroi qui s'y préparait. Vous devinez à quel point ce pays devait être, par suite, visité et recherché.

Pays peu riche par lui-même, sans doute. Alors comme aujourd'hui, alors plus qu'aujourd'hui les forêts couvraient la majeure partie des plateaux. Dans la large vallée s'étalaient les prairies, déjà fameuses par les couleurs dont elles étaient émaillées. Des troupeaux de vaches y paissaient, clochettes au cou, avec les armes des propriétaires sur les clochettes. Et les villages riverains se disputaient; ils se sont disputé pendant des siècles le droit de vaine pâture ou de parcours. Entre prairies et forêts, quelques arpents de blé ou de vigne, qu'il fallait âprement cultiver.

Ce pays plutôt pauvre, qui formait ses habitants à la tenacité patiente, voyait du moins passer beaucoup de richesses. Il

était donc naturel qu'il fût très convoité par quiconque espérait pouvoir imposer péage aux passants, les rançonner d'une façon ou d'une autre. Qui tenait une tête de pont comme Vaucouleurs régnait à sa façon sur le commerce qui unissait entre elles les plus industrieuses provinces.

Intermédiaire au point de vue économique, cette région l'est aussi au point de vue politique. Elle est à la limite extrême du bassin où notre nation va établir son centre. De l'autre côté l'empire d'Allemagne se livre à un effort de rassemblement et d'unification analogue. Entre les deux grands États en gestation cette vallée aussi est longtemps comme une zone neutre. Et précisément parce qu'elle est à égale distance des grands centres de puissance, on aime à s'y rencontrer. Vaucouleurs fut par excellence, d'abord, un pays d'entrevues.

Vous savez le rôle tenu de nos jours par les petits États qui ont réussi à subsister entre les grands. La Suisse et la Belgique servent, elles servaient du moins, avant que toutes les habitudes de l'Europe ne fussent bouleversées par l'agression allemande, de lieux de rendez-vous. C'est à Genève ou à Bruxelles que se tenaient le plus volontiers les Congrès de toutes sortes. C'est là aussi que commençaient à s'installer ces institutions internationales, techniques, économiques ou juridiques, dont il faudra bien recommencer à se préoccuper demain, si l'on veut constituer, une fois l'orgueilleuse Allemagne mise à la raison, une société des nations vraiment civilisées.

La région où nous passons tenait un rôle analogue à celui de la Belgique ou de la Suisse. Elle voyait se réunir des Conciles — ancêtres de nos congrès modernes. Les entrevues aussi y furent fréquentes. Au moyen âge plus encore qu'à notre époque, on n'aimait guère, pour causer avec lui, passer la borne du voisin. Qu'il fît de son côté la moitié du chemin, et qu'on se rencontrât dans une sorte de zone neutre, c'était plus convenable, et c'était aussi plus sûr, de toutes façons.

Voilà pourquoi la petite ville que nous connaissons si modeste, où nous ne rencontrons, au milieu de paysans avisés, qu'une petite bourgeoisie laborieuse et simple de mœurs, vit passer naguère tant de grands personnages.

Des évêques d'abord, en des temps très reculés. Il y a plus de

mille ans — en 860 — une bourgade proche, toute retentissante aujourd'hui du ronflement de ces monstres d'acier où nos pères auraient vu à n'en pas douter une invention diabolique, — la station des automobiles —, voyait arriver de tous les points de l'horizon non moins de 56 évêques. Chose remarquable : ces prélats gémissaient ensemble — déjà — sur le malheur des temps et les progrès de l'immoralité. Ils se plaignaient en particulier que les désordres de la guerre engendrassent le désordre des mœurs : des vierges, des veuves, des clercs qui s'étaient donnés à l'Église reprenaient leur liberté, paraît-il, avec une facilité scandaleuse. Il fallut anathématiser.

Après les évêques, les rois — les rois avec leurs chevaliers et leurs hérauts d'armes, leurs chapelains et leurs astrologues, leurs pages et leurs fous, avec la suite pompeuse que les rois aimaient à mener dans les entrevues pour faire mesurer leur richesse en même temps que leur puissance et s'étonner les uns les autres. Entre 12 et 1300, dans cette même vallée de Vaucouleurs, on ne compte pas moins de quatre de ces rencontres magnifiques entre les deux grands voisins — rois de France et empereurs d'Allemagne. En 1211, Philippe Auguste envoie son fils Louis au-devant de Frédéric. En 1224, Louis VIII et Henri VII, prennent contact. En 1239, c'est Frédéric et notre Louis IX. En 1299, Philippe le Bel vient donner sa fille en mariage à l'empereur d'Autriche, Albert.

Des arrangements, d'ailleurs assez éphémères, se concluaient dans ces rencontres. Le plus intéressant est celui qui fut conclu précisément en 1299, à trois kilomètres d'ici, dans un large fond de vallée que vous traverserez lorsque vous irez à la ville voisine, pour obtenir une convalescence que je vous souhaite longue. Dans la prairie dite des Quatre-Vaux, à l'endroit où un tranquille moulin est assis, l'empereur et le roi vinrent dresser leurs tentes. Pour délimiter les territoires ils firent planter des bornes d'airain, portant d'un côté le lys et de l'autre l'aigle.

Philippe renonçait du coup à ses droits sur l'Alsace et la Lorraine, pendant qu'Albert abdiquait toute prétention sur le royaume d'Arles.

Arrêtons un instant notre réflexion sur la nature de ce traité : il est propre à nous faire mesurer la différence des temps.

Pour régler ainsi le sort des populations d'Arles ou de celles d'Alsace, croyez-vous qu'on leur demande leur avis, qu'on tienne compte de leurs préférences? Personne n'y pense, pas même elles sans doute. Elles sont troquées comme troupeaux. Elles suivent le sort du territoire, considéré comme la propriété particulière du souverain.

Les choses ne se passent plus ainsi aujourd'hui. Ou du moins nous ne voulons plus qu'elles se passent ainsi. Nous voulons qu'on tienne compte, pour régler leur sort, des préférences des peuples, en d'autres termes que le principe des nationalités librement consenties soit avant tout obéi dans la politique internationale.

Le principe des nationalités! Avant qu'il puisse se proposer comme un idéal impératif au monde, il a fallu une lente préparation historique, et aussi de violentes secousses. Ce n'est qu'après l'audacieux appel que nous avons lancé à la liberté et à la raison des peuples — après la Révolution française — qu'il est devenu l'une des exigences de la conscience publique. Mais l'exigence est si bien enracinée chez nous désormais qu'elle est, vous le savez, une des raisons profondes de la guerre immense engagée aujourd'hui.

Nous nous trouvons en présence de deux empires de proie, chez qui subsiste, au milieu de la machinerie la plus moderne, un orgueilleux esprit d'ancien régime. Pour s'annexer les territoires ou pour s'assurer les débouchés qui leur paraissent nécessaires, ils ne se laissent arrêter par aucun scrupule juridique comme par aucun vœu populaire. Perfidement ou brutalement l'Autriche a manœuvré pour empêcher la Serbie de constituer, avec tous ceux qui sont Serbes de langue et de cœur, une nationalité indépendante. La Belgique prétendait rester « neutre et loyale », l'Allemagne en ricanant lui passe sur le corps. Est-il besoin enfin de vous rappeler la violence dont souffrent depuis quarante-quatre ans nos compatriotes d'Alsace-Lorraine? Le traité de Francfort, puisqu'il était conclu contre leur volonté formellement exprimée, n'était lui-même qu'une violation du droit moderne. De la grande guerre que nous n'avons pas voulue nous entendons profiter pour que soient une bonne fois réparées toutes les injustices de cette même sorte : les alliés ne poseront pas les

armes que le principe des nationalités n'ait reçu enfin satisfaction.

Voici donc une raison de se battre que ne connaissaient pas nos ancêtres, au moment des entrevues et des traités que nous évoquions. Mais ne les envions pas pour autant. Si cette cause de guerres leur manquait, ils en avaient certes beaucoup d'autres. Leur part était bonne!

Et même, si l'on veut bien mesurer la différence des temps il faut se représenter que ce qui est pour nous l'accident était pour eux la règle. La guerre à notre époque est une crise; elle était à la leur un état chronique. Et ils ne connaissaient guère ce bien inappréciable, ce bien que souvent nous n'apprécions plus tant il nous paraît naturel de le posséder : la sécurité.

La sécurité — la possibilité d'aller et de venir sans armes sur les grandes routes, de faire des projets à longue échéance, d'escompter arrivées et rentrées, de bâtir enfin des maisons accueillantes, qui ouvrent largement leurs fenêtres sur le dehors, — nous oublions souvent le temps qu'il a fallu pour qu'elle fût assurée aux hommes, et les efforts de toutes sortes qu'elle représente. Du jour au lendemain l'agression allemande a ravi ce bien, hélas, à une foule de nos compatriotes. Et c'est pour notre raison habituée aux douceurs de la paix une sorte de scandale. Il faut nous dire pourtant que pendant des siècles et des siècles ce même bien a manqué normalement à nos pères. Le problème de l'indépendance morale ne se posait guère encore, disions-nous. C'est peut-être d'abord parce que celui de la sécurité matérielle restait posé, et primait tout.

Les peuples étaient troqués comme troupeaux? Heureux du moins s'ils trouvaient un bon berger pour les garder — pour les garder sans trop les tondre. Le paysage classique chez nous, dans presque toutes nos provinces, c'est le village blotti au pied du château. Le seigneur qui y veillait, avec ses hommes d'armes, défendait les manants contre les incursions des seigneurs voisins; mais à ses protégés il faisait payer sa protection plus ou moins cher, par diverses sortes de tributs.

Les habitants de la chatellenie de Vaucouleurs furent encore à ce point de vue des privilégiés. Car la châtellenie qui s'étendait sur la rive droite de la Meuse, jusqu'à englober au sud la

partie septentrionale du village de Domrémy, fut de bonne heure rattachée aux domaines du roi de France qui passait pour un bon berger. Sa puissance supérieure pouvait couper court à bon nombre d'abus de pouvoir, dont les petits hobereaux se rendaient volontiers coupables. Vous avez entendu dire peut-être qu'un des traits qui rattachèrent le plus intimement l'Alsace à la France — avant la grande fusion des âmes opérée par le feu de la Révolution française — fut précisément la confiance inspirée par la justice royale, qui incarnait alors la justice française, égale pour tous. En 1679, un arrêt rendu par le Conseil souverain de Colmar décrète que le seigneur ne peut disposer des communaux — qui ont donné lieu le long des siècles à tant de querelles et de procès — contre le gré des habitants. Dès le moyen âge le roi de France montrait cette tendance à défendre les humbles; quand il n'affranchissait pas les serfs, il veillait du moins à ce que les conventions passées avec eux fussent loyalement observées.

C'est en 1335 que le seigneur de Joinville abandonna, en échange du domaine de Méry-sur-Seine, la châtellenie de Vaucouleurs au roi de France, qui tenait à avoir la haute main sur ce pays frontière, sur cette « marche », pour la sûreté de son royaume. Nous possédons encore quelques actes antérieurs à cet échange, qui nous permettent de nous faire une idée des relations de nos ancêtres, en ce pays, avec leur seigneur.

En 1298 Joinville affranchit ses sujets : il leur fait remise de la taille. Mais il remplace par un impôt sur les concessions.

Quelques années plus tard un acte nouveau corrige le premier. Et ce sont ces corrections surtout qui nous intéressent, parce qu'elles nous laissent entrevoir la nature des réclamations formulées par nos ancêtres, et deviner où le bât les blessait. Le seigneur s'engage solennellement, par exemple à ne plus les envoyer à tout propos en message, et à ne plus les déranger dans leur travail par d'intempestives corvées de charroi. Il promet de même que le sergent qui fait la police du bois que l'on appelle encore aujourd'hui le bois de Bussy, ne sera plus « cru sur parole », et ne touchera plus une part sur les amendes qu'il fait imposer.

Deux promesses qui ouvrent des perspectives sur l'arbitraire de tous les jours dont les corvéables avaient à pâtir.

Le rattachement au royaume de France devait, disons-nous,

leur apporter quelque soulagement. Mais il ne leur apportait pas encore le bien suprême, la sécurité. Le roi s'efforçait sans doute, par tous les moyens, d'imposer des trêves, de mettre une fin aux guerres privées, mais la situation même de la châtellenie contribuait à l'exposer aux incursions armées des voisins petits ou grands qui ne cessaient de venir se battre sur cet îlot de France.

Une charte de 1525 définit avec netteté cette situation et les graves dommages qui en résultaient pour les habitants :

« Nous, dûment averti par le comte de Guise, gouverneur de Champagne et par d'autres, des grandes persécutions, pertes et dommages que les habitants de la ville et prévôté de Vaucouleurs ont supportés depuis l'ouverture de la guerre entre l'empereur et le roi, parce que ladite ville et prévôté est à la porte et boulevard et frontière de ce royaume du côté de Lorraine, Barrois et Luxembourg, les ennemis vont et viennent courir continuellement et ont plusieurs fois pris et pillé, emmené les pauvres habitants, leurs biens, bétail, femmes et enfants, brûlé leurs maisons et fait plusieurs autres maux, et néanmoins ils ont toujours continué et persévéré à faire bonne loyauté et obéissance au roi et couronne de France.... »

Un siècle après, même son de cloches, même témoignage. En 1647 dans un mémoire rédigé pour le seigneur de Burey-en-Vaux, il est parlé de « cette frontière qui a été la plus maltraitée de France, parce qu'elle est enclavée dans la Lorraine et le pays de Luxembourg, où a toujours été le fort de la guerre ».

Si l'on veut voir à son maximum cette insécurité endémique il faut se reporter aux premières années du xve siècle, au milieu de la guerre de Cent ans.

Robert de Baudricourt gouverne alors la châtellenie. Bon capitaine, il aime à pratiquer des razzias chez ses voisins, chez le duc de Vergy, par exemple, qui ne manquera pas de lui rendre la pareille. Il ne dédaigne pas non plus de se poster au coin des bois pour détrousser des passants de marque. C'est ainsi qu'en 1420 il assaillit un lot de hauts personnages bourguignons, envoyés en députation à Verdun. D'où une invasion des troupes anglo-bourguignonnes qui viennent mettre le siège devant Vaucouleurs, et des représailles à n'en plus finir, dont pâtissait d'abord le pauvre monde.

L'un des seigneurs-bandits d'alors qui a laissé la plus triste réputation est le Damoiseau de Commercy, Robert de Saarbruck. Vrai « comte sauvage », il était connu pour se passer les fantaisies les plus brutales. Ses randonnées laissaient dans les campagnes un sillage de dévastations. Quand par hasard il ne dévastait pas, il ne manquait pas de se faire payer cette faveur grande. C'est ainsi que les habitants de Domrémy devaient lui payer deux gros par feu pour être exemptés de sa terrible visite. Un trait donnait la mesure de sa méchanceté : à défaut des fusées éclairantes, non inventées encore, il n'hésitait pas la nuit, pour voir clair dans ses opérations militaires, à mettre le feu au blé sur pied.

Plus encore que des seigneurs, le peuple devait souffrir des chefs de bandes, des « routiers » qui faisaient métier de mettre des compagnies au service de qui payait.

Vous savez que les armées nationales sont une nouveauté dans l'histoire. C'est même la première fois, en 1914, qu'on a vu se ruer les unes sur les autres des nations armées, toutes leurs réserves de toutes classes mises sur pied. Et de là, l'immensité inédite des batailles de nos jours. Les guerres si longues du moyen âge avaient un tout autre caractère. Des minorités se battaient, elles se battaient sur le corps du peuple et à son dam. Mais il n'était pas tout entier mobilisé. A des gens qui faisaient métier de se battre, à des professionnels, les seigneurs demandaient les appoints nécessaires. Et ces gens, qui étaient redoutables quand ils étaient vos ennemis, ne l'étaient guère moins, au total, quand ils étaient vos amis. Ils vivaient de la guerre et sur le pays. On comprend que l'idée d'être licenciés ne leur souriait guère, à eux. C'est ainsi que la châtellenie de Vaucouleurs eut à souffrir, non pas seulement des Condottieri à la solde des Anglais et des Bourguignons, mais aussi bien de leurs adversaires. Une garnison de Bretons, commandés par Jean Raoulet, fit les quatre cents coups dans la région. Le Gascon Étienne de Vignolet, célèbre plus tard sous le sobriquet de La Hire, témoigna son mécontentement d'une trêve conclue sans son aveu en mettant à feu et à sang force villages.

Quelques traits donnent la mesure du degré de misère où devaient à ce régime descendre nos ancêtres. On rapporte des

laboureurs du Bassigny, en 1426, qu'ils ne pouvaient plus le jour laisser leurs chevaux dehors; ils étaient réduits à se relever la nuit pour les faire paître.

Dans le duché de Bar, en 1425, défense aux paysans, sous peine d'amende, de détenir du feu allumé chez eux : crainte de rendre la besogne trop aisée aux incendiaires.

A Foug, en 1428; les laboureurs s'étaient réfugiés comme d'usage dans la forteresse, l'un d'entre eux fut puni par les défenseurs du fort pour s'être risqué à aller voir sa charrue abandonnée dans les champs.

Ne plus pouvoir mener paître ses bêtes au grand jour; ne plus pouvoir même aller voir le cher instrument de travail abandonné; ne plus pouvoir enfin tenir le feu allumé au foyer familial, quelle immense détresse ces petits faits révèlent!

Étonnons-nous après cela que le receveur de Gondrecourt puisse écrire : « Il n'y a presque plus d'hommes dans les villages » et celui de Bar : « Les recettes des tailles sont nulles ».

Où il n'y a rien, disait-on naguère, le roi perd ses droits.

Si nous insistons sur la misère dont ce pays était alors la victime, c'est qu'elle nous aide à comprendre, peut-être, pourquoi y devait apparaître une figure que vous connaissez tous : la plus pure figure du moyen âge, illuminée déjà par les premiers rayons du patriotisme moderne; je veux parler de Jeanne d'Arc. Vous savez le miracle qu'elle opéra : occupée par l'étranger, la France continuait à être déchirée par les partis. Les seigneurs se montraient incapables de coordonner leurs efforts. Le roi cachait de château en château sa mélancolique incertitude. A la voix de la paysanne, les enthousiasmes se réchauffent; « l'union sacrée » s'ébauche; le roi reprend courage. Bientôt Orléans est délivrée; l'élan est donné, qui boutera l'ennemi hors de France.

Celle qui se donne cette mission libératrice, croyez-vous qu'il est indifférent qu'elle ait vu de ses yeux, comme concentrés en son petit pays, ces maux de la guerre qu'un Lorrain, Callot, décrira avec tant de puissance? Son père était l'un des principaux tenanciers du château de l'Ile, où les habitants de Domrémy rentraient précipitamment, quand le veilleur du moutier sonnait l'alarme. Elle a vu enlever, dans l'une des razzias que nous évoquions, les troupeaux qu'elle menait paître aux grasses prairies

des bords de la Meuse. Elle a dû vivre, elle aussi, en réfugiée à Neufchâteau. Elle eut à pleurer avec une de ses marraines, Menguette, qui perdit son mari tué d'un coup de bombarde au siège de Sermaize.

Cela veut-il dire que toute sa jeunesse s'est passée dans les transes et les larmes ? Un de nos alliés d'aujourd'hui, Andrew Lang, qui a consacré à notre héroïne un petit livre de réparation si sympathique, cherche un peu chicane, à ce propos, à Siméon Luce et à Anatole France : ils auraient poussé leur tableau au noir.

Jeanne dansait, fait-il observer, sous le chêne du bois Chenu avec les jeunes gens de son âge. Elle défiait, dans les prairies, les pastourelles ses compagnes à la course.

Sans doute, et nous savons par expérience, aujourd'hui, que les guerres, même lorsqu'elles ne durent que deux ou trois ans, n'empêchent pas la vie de renouer ses guirlandes. Au son du canon nos enfants s'amusent. Et même il n'y a pas qu'eux....

Il n'empêche que la douce Jeanne a connu les plus douloureuses expériences. Quand elle pleure sur « la grande pitié qui est au royaume de France », ce n'est pas seulement son imagination qui entre en branle. Elle a d'abord souffert dans sa vallée natale. Que la terre y ait été foulée en tous sens par les chevaux d'armes et arrosée de sang innocent, c'était peut-être une raison pour qu'il y dût surgir, ce lis des champs qui embaume toute notre histoire.

Si d'ailleurs l'on voulait s'appliquer à comprendre les origines de Jeanne d'Arc, il faudrait ouvrir un autre chapitre. Il faudrait évoquer non pas seulement la misère qui couvrait la terre dans cette vallée, mais les nuages, les beaux nuages dorés qui couraient dans son ciel. Je veux dire : les idées religieuses qui donnent au patriotisme de Jeanne d'Arc sa coloration propre. Elle veut que le Dauphin, maître de la France enfin libérée du joug étranger, soit sacré à Reims. Elle le veut, parce que telle est la volonté de Dieu, que ses Voix lui répètent. Son patriotisme est d'abord un loyalisme à base de mysticisme catholique.

Nul pays, peut-être, n'était mieux fait que celui-ci pour préparer une pareille fusion de sentiments. Depuis des siècles l'emprise de la foi catholique y était profondément marquée. J'ai trouvé ici les trois gros volumes de l'histoire de Lorraine de Dom Calmet : c'est un fourmillement de prélats, d'abbés,

d'abbesses, d'ermites, dans tous les alentours des Trois-Évêchés aussi bien que dans les Trois-Évêchés eux-mêmes.

Veut-on la preuve que l'influence exercée par ces saints hommes était de toute antiquité puissante? On n'a qu'à constater le nombre de fondations pieuses dont le pays est couvert. A Vaucouleurs en particulier, on marche au milieu de ruines sacrées. Au-dessus de la colline, la chapelle collégiale et la chapelle castrale; sur les bords de la Vaize, le prieuré de Saint-Thiébaut et le couvent des Tiercelins; dans les vallées proches, l'ermitage de Saint-Nicolas et celui de Saint-Gorgon. Nous possédons encore des quantités d'actes de donations par lesquels s'est traduite ici de tous temps la piété régnante.

Ajoutez qu'au temps de Jeanne d'Arc, il y eut comme un renouveau, un effort pour régénérer la foi en purifiant les mœurs. Devant la petite maison de Domrémy, la réformatrice Colette d'Orbie dut passer plus d'une fois, qui avait à organiser ses couvents aussi bien en Flandre qu'en Bourgogne. Jeanne put de même, par les pèlerins ou les rouliers, entendre parler de ce Franciscain prêcheur, frère Richard, qu'elle devait plus tard rencontrer, et qui faisait alors frémir les foules, des heures durant, en leur annonçant l'Antéchrist.

Ainsi s'associaient intimement, ainsi se fondaient insensiblement chez Jeanne, croyance religieuse et sentiment patriotique.

La question ne se pose plus dans les mêmes termes aujourd'hui, vous le savez. La foi catholique est sans aucun doute, pour le patriote qui la possède, un renfort précieux. Mais il ne nous est plus permis de dire qu'il la faut posséder pour être patriote. Le sentiment patriotique aujourd'hui a appris à voler de ses propres ailes; il se suffit à lui-même; ou du moins il se laisse rattacher à des *credo* très différents. S'il est une « leçon de la guerre » qui domine toutes les autres, n'est-ce pas que catholiques ou laïques, socialistes ou conservateurs, les Français de tous les partis ont montré une égale ardeur à se battre pour rester Français? Comme on disait naguère, « tous les chemins mènent à Rome », nous pourrions répéter aujourd'hui que tous les chemins mènent à Verdun. Les fidèles des opinions les plus divergentes se révèlent capables du même indomptable courage, du même esprit de sacrifice.

Grand fait historique sur lequel il nous faut bien insister, car sur ce fait il est permis d'espérer que nous bâtirons demain, quand tant de sacrifices auront porté leurs fruits de victoire, un libéralisme vraiment fraternel. Comment ne point faire bon accueil à tous les Français, dans la maison commune, quand on les aura vus tous faire bon visage à la mort sur les champs de bataille?

Si diverses d'ailleurs que restent nos croyances ou nos incroyances, nous pouvons nous retourner ensemble d'un même cœur vers l'héroïne que ce pays a vu naître. Quelles que soient les sources lointaines de son patriotisme, c'est déjà le patriotisme moderne, observions-nous, qui jaillit de notre sol à son coup de sabot. Parce que c'est déjà le patriotisme populaire. Les préférences du peuple, nous rappelions qu'on n'en tenait guère compte à cette époque. Les voici pourtant qui s'expriment et avec une incomparable autorité par la bouche de la paysanne. Elle n'est point « née ». Rien ne la désigne pour le rôle qu'elle va assumer. Mais son sublime instinct est plus fort que toutes les barrières sociales. La pastourelle saisit de force l'épée du chevalier, et en jette le poids dans les balances de l'histoire. Avant tout, que le pays soit libéré du joug étranger : elle n'aura trêve ni repos que cet idéal soit réalisé, et le Godon bouté dehors. Et cela domine tout. Saluons en Jeanne déjà le peuple intervenant, de toute la force neuve de sa spontanéité, pour la délivrance du pays.

Vous le voyez : dans la vallée où nous sommes tombés, les ancêtres ont bien quelque chose à nous dire. Et après vous être représenté leur misère comme leur effort, vous entendez comme moi leur langage.

Ils nous répètent : « Comme nous vous avez un ennemi à bouter dehors. Tenez bon, aussi longtemps qu'il sera nécessaire, pour que le patrimoine d'honneur et de biens que nous avons contribué à former ne soit pas amoindri. Tenez bon, pour que nous puissions nous rendormir heureux dans nos tombes inviolées. Tenez bon, pour que vos enfants, sur cette même terre où nous dormons, puissent édifier enfin une société plus libre, plus juste, plus humaine. »

C. Bouglé.

Notes d'Inspection.

I. — Enseignement du français.

La lecture expliquée doit éveiller le sentiment littéraire; une analyse artificielle peut l'émousser (Écoles normales).

M. Z... réduit l'enseignement littéraire à une méthode, moins que cela, à des procédés, à des cadres, à des classifications, à des formules. Explique-t-il, en ma présence, *Milly* de Lamartine? Toute l'explication tient dans la seule énumération des « idées » que le poète a voulu exprimer. Cela supprime la poésie, le sentiment poétique et même le sentiment littéraire tout court. S'agit-il un peu plus tard des *Précieuses ridicules?* Le professeur, après avoir présenté les personnages, les divise, dans un parallélisme parfait, en deux groupes, les personnages ridicules et les personnages de bon sens (au nombre de quatre, ni plus ni moins). Même procédé dans l'analyse des caractères (ressemblances et différences).

On voit ce qu'une telle méthode a d'artificiel, tout au moins ce qu'elle a d'absolu et d'excessif, ces divisions n'allant à rien moins qu'à détruire ce qu'il y a de plus vivant dans la pièce.

On voit aussi qu'elle aboutit à supprimer l'effort de recherche et de réflexion personnelles de l'élève, le maître négligeant l'essentiel, qui est l'éveil littéraire de l'élève, pour se substituer à lui dans cet effort.

*
* *

Lecture expliquée : une lecture bien faite est la moitié de l'explication (Écoles primaires supérieures).

Mlle Y... a les dons les plus heureux, ou plutôt elle a le don de l'enseignement, le don tout court. Pleine de vivacité, elle se

dépense sans compter, entraîne ses élèves et les associe constamment à son enseignement qui est tout à fait stimulant et tout en action.

Elle a expliqué, en ma présence, à ses élèves de deuxième année, *le Cimetière d'Eylau* de V. Hugo; l'explication a été fort bien conduite. Tout ce qu'il était utile de savoir sur le cadre e les divisions du morceau, le genre épique auquel il appartient, a été dit par le professeur. J'ai goûté l'émotion avec laquelle Mlle Y... l'a lu et j'ai constaté une fois de plus qu'une lecture à haute voix bien faite, sentie, est la moitié de l'explication.

Dans le commentaire proprement dit, Mlle Y... a mis beaucoup de goût, de sentiment, de la chaleur et, à l'occasion, quelque chose de vibrant. Rien de plus communicatif qu'un tel enseignement : tandis que questions et réponses se croisaient, tous les yeux étaient fixés sur le professeur, toute la classe vibrait avec lui. C'est qu'en effet Mlle Y... a le feu sacré. Je connais peu de maîtres mieux doués que cette jeune fille si près de ses débuts.

*
* *

Lecture expliquée : danger des notes trop abondantes (Écoles primaires supérieures).

Le professeur, selon l'habitude ordinaire, se substitue à l'élève, intervient trop. Mme N... est de plus desservie par le livre qui est en usage dans la classe. Le texte de l'auteur classique occupe parfois un huitième de la page. Les notes explicatives et commentaires envahissent tout, dispensent l'élève de faire effort pour trouver une réponse. Il est à souhaiter qu'à l'examen l'édition ne soit pas entre les mains des candidats, car ce serait vraiment trop encourager la paresse d'esprit.

Le professeur fait de son mieux pour ajouter quelque chose aux éclaircissements imprimés. La tâche est malaisée.

*
* *

Lecture expliquée : laissons parler les élèves (Écoles primaires supérieures).

5e année. — Les élèves sont habituées à établir des divisions

logiques. Mais le professeur, selon l'habitude générale, se substitue trop à elles, et pourtant il s'agit de grandes jeunes filles à qui il conviendrait de laisser plus d'initiative. Le professeur, par excès de zèle, professe trop.

3e année. — La maîtresse surveille la diction et obtient qu'on lise bien, mais elle a une tendance, qui est d'ailleurs à peu près générale aujourd'hui dans les écoles, à trop guider les élèves, à trop leur suggérer les réponses. Il conviendrait de moins les presser de questions, de les inciter à trouver par elles-mêmes.

II. — Enseignement des mathématiques.

Problèmes à préparer (École normale, 1re année).

Les élèves sont très entraînés. — Le professeur leur donne (et c'est un excellent procédé), 10 problèmes à « préparer » par semaine (5 de géométrie, 5 d'algèbre). Et le samedi, pendant une étude surveillée, ils doivent en rédiger *deux*, qu'on leur indique parmi ces dix. Ainsi il n'y a pas trop de temps perdu à des écritures — et d'autre part la préparation ne peut faiblir jusqu'à la désinvolture, puisqu'elle sera contrôlée.

III. — Enseignement des sciences physiques et chimiques.

Dispositifs construits à l'école même. — Classement méthodique des produits du laboratoire (Écoles normales).

On peut dire que M. G... « appartient » à l'école normale d'A.... Il y a été élève-maître (1873-1876) et y est revenu quatre ans après pour y poursuivre sa carrière jusqu'à ce jour.

Je suis heureux d'avoir assisté à une classe (chimie) d'un tel professeur, et plus heureux encore d'avoir longuement visité avec lui les salles de collections et les laboratoires.

Des expériences bien présentées, rendues visibles pour les places les plus éloignées de ce sous-sol où la chimie a été refoulée par l'hôpital; des interrogations judicieuses pour élucider à mesure les points exposés; patience, clarté, solidité de la

leçon offerte, tout rend facile, agréable et fructueux un enseignement de bon aloi.

Les salles de collections sont assez riches mais peut-être offrent-elles plus d'intérêt par les dispositifs construits ici que par les appareils des fournisseurs officiels. On prépare l'élève-maître à devenir instituteur, à se passer des ressources d'un large budget. Il apprend à travailler le verre, à préparer des gaz, à réaliser les expériences élémentaires, d'une manière simple et ingénieuse.

Je remarque le classement des produits : les solides en flacons carrés, les liquides en flacons plats, se logent sans perte de place, avec une grande facilité. — Ils portent des lettres de série et des numéros (en plus des indications donnant leur nature), en sorte que le plus ignorant range et trouve le flacon F. 14 ou le flacon C. 26.... Cette méthode heureusement transportée des bibliothèques aux laboratoires mérite d'être connue.

Questions et Discussions.

Faut-il apprendre aux enfants à écrire des deux mains?

Consulté par M. le Recteur de l'Académie de Rennes sur l'utilité qu'il pourrait y avoir à apprendre aux enfants à écrire indifféremment des deux mains, M. le directeur de l'École normale d'Angers formule l'avis suivant :

« Je vous avoue tout franc que, sur cette question déjà bien des fois discutée, je ne suis pas parvenu à me faire une conviction ferme. La réflexion ne saurait, en pareille matière, suppléer complètement à l'expérience. Or celle-ci, à ma connaissance, n'a jamais été faite, au moins d'une manière probante.

« On voit facilement les avantages de l'égal entraînement des deux mains à l'écriture. L'une pourrait remplacer l'autre. Elles se relayeraient alternativement. L'inclinaison du côté gauche, succédant à celle du côté droit, en combattrait peut-être les effets de déformation chez les enfants et les adolescents. N'est-il pas à penser aussi que, si la gauche vaut la droite, il en résultera un surcroît d'habileté?

« Mais nous nous trouvons en présence d'une habitude tant de fois séculaire, qu'elle en est impressionnante. Les mots mêmes en témoignent, puisque les idées de direction, de rectitude, d'adresse sont étymologiquement associées à celle de la main droite. En latin même cette connexion était déjà établie et la « dextra » était la main la plus habile, avec même la notion d'une influence religieuse propice. Si le français a renoncé au vieux mot « dextre », c'est que le sens d'habileté n'y était plus assez visible, alors qu'il apparaît nettement dans le mot « droite ».

Tout d'instinct, le peuple considère l'habileté comme indissolublement liée à l'usage de la main droite.

« En présence d'un tel fait, d'une pareille antiquité et d'une telle permanence, même quand il paraît irrationnel, il est sage de se demander s'il n'aurait pas une raison profonde.

« Comment s'acquiert la « dextérité »? N'est-ce pas par le fonctionnement habituel, répété incessamment, d'une même main? A vouloir les exercer l'une et l'autre également, ne risquerait-on pas de n'obtenir de chacune qu'une moyenne de rapidité et de sûreté, qui ne vaudrait pas le résultat qu'on obtient en développant l'adresse d'une seule? La question n'est-elle pas celle de la spécialisation? J'incline à croire que l'adresse manuelle remarquable à laquelle l'homme parvient, tient à cette spécialisation.

« Un de mes souvenirs d'enfance, de ces lointains souvenirs que nous conservons en trop petit nombre et qui éclairent bien des choses, vient à l'appui de cette opinion. Lorsque je m'essayais à manier la houe (qui, dans notre Bresse louhannaise, sert à sarcler le maïs et qu'on appelle dans mon village un « bachelon », petite bêche), je la tenais indifféremment à gauche ou à droite, mais très maladroitement; ce n'est qu'en prenant l'habitude de la saisir toujours du même côté que j'appris à la manier avec un peu d'aisance; j'ai le sentiment que la maladresse aurait duré bien plus longtemps si j'étais resté ambidextre. Et si l'on m'objectait que déjà ma main droite avait pris l'avantage sur la gauche depuis la première enfance, je répondrais que nombre de paysans dans le même cas deviennent gauchers pour le maniement des outils de cultivateur, sans cesser de rester droitiers pour la généralité des autres usages, tant la spécialisation dans l'emploi des mains paraît une loi de nature.

« En allant plus au fond des choses, je me demande même s'il serait pratiquement possible de persévérer et de vivre dans une sorte d'indétermination de l'office des deux mains; il me semble que, sans qu'on le veuille, et même si l'éducation s'appliquait à maintenir entre elles l'égalité d'aptitude à la préhension, l'une ne tarderait pas à prévaloir sur l'autre. Les deux parties du corps ne sont jamais parfaitement équivalentes; il est permis de penser que l'une des deux mains a congénitalement

avantage sur l'autre, et c'est ce qui fait les droitiers et les gauchers. Les supposât-on toutes les deux agiles et également, que la concurrence entre elles risquerait de ralentir leurs opérations. Pour me résumer, je craindrais que « l'ambidextrie » ne fût pas « l'ambidextérité », si j'ose me permettre ces barbarismes.

« Veuillez excuser ces considérations trop peu décisives, dont je ne vous fais part qu'à défaut d'une certitude qu'on ne pourrait demander qu'à une expérimentation soigneuse et longtemps poursuivie. Il y a malheureusement en éducation beaucoup de questions de cette sorte où la preuve convaincante n'est pas faite. »

Nous serions heureux de recueillir et de publier les opinions de nos lecteurs sur la même question.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Préparation professionnelle des intérimaires. — Une seconde retraite pédagogique [1] a été organisée à Perpignan du 16 au 30 septembre 1916. 119 intérimaires ont demandé à suivre ces exercices et de fait les ont régulièrement et assidûment suivis. 94 se sont établis en ville et 25 à l'école normale d'institutrices. Les exercices pédagogiques ont été de trois sortes :

1° conférences; 2° leçons pratiques; 3° entretiens sur la tenue des secrétariats de mairie.

1° Voici quelques-uns des sujets de conférences traités :

Du rôle de l'école dans l'éducation populaire. Responsabilité sociale du maître. Comment peut-il exercer une réelle influence éducative et comment peut-il la prolonger au delà de l'école?

Les mutualités scolaires. Leur importance. Moyens de les faire vivre.

La méthode active : en quoi elle consiste; ses rapports avec la psychologie des enfants : ses avantages.

Du procédé intuitif dans l'enseignement primaire. Application de ce procédé aux divers enseignements de l'école.

L'enseignement par l'aspect à l'école primaire.

L'école à un seul maître : importance et mécanisme d'une organisation avantageuse.

L'organisation pédagogique de l'école : *a*) classement des élèves; *b*) emploi du temps; *c*) les programmes et leur répartition.

Utilité au point de vue de l'éducation morale des enfants, de la collaboration des maîtres avec les familles. Moyens les plus propres à rendre cette collaboration possible et efficace.

Utilité de l'observation psychologique des enfants. Comment on doit y procéder. Convient-il de tenir compte de la croissance physique et en général de la vie matérielle des enfants en raison des rapports qu'elles peuvent avoir avec leur développement mental?

L'enseignement anti-alcoolique à l'école primaire.

---

1. Sur la première, voir *Revue Pédagogique*, n° d'août 1916.

2° Les 119 intérimaires ont été réparties en 7 groupes et ont été appelées à tour de rôle à faire une leçon sur les diverses matières du programme des écoles primaires : une leçon de morale, une leçon d'instruction civique; une leçon de lecture; une leçon de récitation; une leçon de grammaire; une leçon d'histoire; une leçon de géographie; une leçon d'arithmétique; une leçon de système métrique; une leçon de géométrie pratique; une correction de problèmes; une préparation d'un devoir de français ou un exercice de langage; la correction de ce même devoir de français; une leçon de dessin; une leçon de chant et une leçon de sciences ou leçon de choses; une leçon d'hygiène, de tenue ou de politesse. Ces leçons ont été faites aux élèves de l'école annexe de l'école normale d'instituteurs, comprenant un cours supérieur, un cours moyen, deux cours élémentaires (2e année), deux cours élémentaires (1re année), un cours préparatoire ou section enfantine.

Après entente avec les inspecteurs primaires, l'inspecteur d'académie a dressé une liste de 13 maîtres (hommes ou femmes) qui paraissaient les plus qualifiés, par leur expérience et leur autorité, pour diriger ces leçons. Tous ont répondu avec un zèle et un désintéressement dignes d'éloges. Pendant neuf jours ils sont venus régulièrement (sept par jour), ont assisté aux leçons faites par leurs collègues plus jeunes, ont provoqué la critique des intérimaires du même groupe, les ont résumées, ont fait part de leurs remarques, de leurs observations et toutes les fois que cela a paru nécessaire, ont donné à la leçon l'aspect, le caractère qu'elle aurait dû avoir.

3° Quelques conférences avaient déjà été organisées à l'école normale d'institutrices au sujet des questions les plus importantes pour un secrétaire de mairie : registres de l'état civil, comptabilité commerciale, retraites ouvrières et paysannes, etc. 8 leçons ont été faites aux intérimaires :

1° L'instituteur secrétaire de mairie ; 2° et 3° l'état civil; 4° listes électorales, les élections; 5° le recrutement, les budgets; 6° mouvement des étrangers; 7° retraites ouvrières, réquisitions, permis de chasse; 8° assistance.

Cette seconde « retraite » a donné d'excellents résultats. Les jeunes maîtresses ont plus d'assurance, plus d'initiative, elles tâtonnent moins, provoquent une attention plus soutenue de la part de leurs élèves et obtiennent de bons résultats.

La plus grande partie du personnel enseignant est d'avis que, au moyen de ces conférences, ces leçons modèles, ces exercices pratiques, les jeunes maîtres, mis en contact avec les méthodes rationnelles et les meilleurs procédés pédagogiques, acquièrent une conscience plus nette et plus haute de la noble mission qui leur est confiée, et partout on demande que ces essais soient renouvelés et poursuivis pour le plus grand bien de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire.

Le personnel féminin dans les écoles de garçons. — La plupart des inspecteurs d'académie, dans leur rapport sur la situation de l'enseignement primaire en 1915-1916, ont exprimé leur opinion sur le rôle joué dans les écoles de garçons par le personnel féminin qui supplée les instituteurs mobilisés.

Aucun ne songe à dissimuler le trouble que le départ de milliers de maîtres aussi dévoués qu'expérimentés a jeté dans les classes : ce serait faire injure à nos instituteurs soldats que de laisser croire qu'il a été facile de les remplacer. Mais, sauf dans quatre ou cinq départements, on se loue de la bonne volonté des intérimaires et des résultats qu'elles ont su obtenir.

La principale difficulté qu'on pouvait redouter pour elles était d'ordre disciplinaire. Cette difficulté était réelle, mais elle a pu, presque partout, être surmontée. Voici, à cet égard, quelques témoignages :

« Les institutrices détachées dans les écoles de garçons, les intérimaires ont éprouvé au début des difficultés. L'absence du père à la maison a fait souvent que les enfants ont donné un peu plus libre cours à leur turbulence; il a fallu sévir contre quelques-uns. Toutefois, les grosses difficultés ont été peu à peu vaincues et, sauf de très rares exceptions, nos maîtresses n'ont pas tardé à établir leur autorité, à imposer leur ascendant et à obtenir du plus grand nombre un travail régulier. » (Ardèche.)

« Quant aux institutrices placées à la tête des écoles de garçons, l'appréciation que je formulais en 1915 reste exacte : — Il était à craindre que la discipline eût à souffrir du fait que des institutrices, souvent débutantes, remplaçaient les maîtres mobilisés. Pourraient-elles obtenir l'ordre et la bonne tenue qui sont nécessaires? Sauf quelques rares exceptions, les grands garçons se sont montrés dociles, respectueux, très prévenants pour leur institutrice. Plusieurs maîtresses sont même d'avis que leur tâche a été plus facile que dans leur classe de jeunes filles. » (Hautes-Alpes.)

« La présence d'un personnel féminin dans une école de grands garçons, réunis en groupes à très forts effectifs, et dans un milieu qui passe pour difficile à discipliner, faisait naître chez beaucoup des appréhensions. L'expérience a non seulement démontré que ces craintes étaient injustifiées mais elle a, en outre, nettement mis en évidence les très heureux effets qu'au point de vue de la tenue et de l'amélioration du caractère, le personnel féminin peut exercer sur les élèves de nos écoles primaires supérieures de garçons. » (Morbihan.)

« Il convient de reconnaître que les institutrices, jusque dans les

écoles primaires supérieures, ont dirigé avec autorité et compétence les écoles de garçons. » (Cantal.)

« Dans les écoles primaires supérieures une large place a été faite au personnel féminin, et j'ai admiré comment des jeunes filles, des débutantes souvent, avaient su rapidement prendre de l'ascendant sur des garçons parfois turbulents, et mettre dans leurs leçons une autorité qui fait bien augurer du professeur de l'avenir : j'ai constaté à cet égard je dirai presque des révélations, tant certaines de ces jeunes filles m'ont paru heureusement douées. Il m'a été particulièrement agréable de voir de quelle déférence polie leurs élèves les entourent; ils s'ingénient pour leur être agréables avec de ces maladresses naïves, hésitantes, qui sont celles de leur âge, mais aussi avec quel bon cœur! Je crois que l'introduction des femmes dans l'enseignement des garçons, du moins dans certaines classes, a cause gagnée, et je comprends maintenant, mieux que jamais, les raisons qui poussaient un éducateur éminent, Gabriel Compayré, à encourager cette pratique.

« Dans les écoles primaires élémentaires la surprise a été moins grande de voir des femmes prendre en main la direction des classes de garçons. Dans nombre de communes en effet la femme du directeur ou celle de l'adjoint exerce dans la même école que son mari : la loi a prévu le cas. La substitution provisoire du personnel féminin au personnel masculin s'est faite sans difficultés : ils sont rares les mauvais écoliers qui ont profité de l'occasion pour se dissiper et ils ont encouru la réprobation de leurs camarades lorsque les inspecteurs leur ont fait les observations qu'ils avaient méritées. Petit à petit l'influence de l'institutrice s'affermit dans la commune : j'en connais qui sont devenues, depuis la guerre, secrétaires de mairie, et qui font, ma foi d'excellents secrétaires; les maires qui les avaient vues d'abord avec quelque appréhension manier les registres communaux expriment hautement leur satisfaction. Je n'en suis pas étonné : aujourd'hui dans certains départements l'habitude s'est établie de confier le secrétariat à l'institutrice, et l'on s'en trouve généralement bien. » (Var.)

Il est juste de faire remarquer que, durant l'année 1915-1916, nos intérimaires n'étaient déjà plus des débutantes. Les progrès de leur autorité, ne sont pas les seuls qu'on ait pu observer; leurs méthodes d'enseignement se sont, elles aussi, améliorées :

« Les jeunes intérimaires (des jeunes filles en grande majorité) en sont aujourd'hui à leur deuxième année de pratique et leur inexpérience a diminué; ils sont mieux renseignés sur la nature de l'enfant, ils ont une intuition plus nette de ce qu'ils doivent faire avec chacun des cours, ils connaissent individuellement leurs élèves et entrevoient ou savent par quels moyens particuliers ils peuvent espérer agir effi-

cacement sur chacun d'eux; aussi la discipline est meilleure, l'enseignement oral est moins rapide et plus concret, la guerre est devenue un centre d'intérêt qui permet d'obtenir et de retenir l'attention des enfants, on ne les traite plus comme s'ils étaient passifs, on les fait parler et agir (pas encore assez), on se sert plus du tableau noir, les devoirs sont mieux choisis, plus variés et plus courts; l'enseignement écrit en particulier est fructueux. En somme tout ce personnel improvisé s'acquitte honnêtement de sa tâche et supplée par un zèle inlassable aux qualités toutes spéciales qui leur manquent. Plusieurs même, parmi ces maîtres et maîtresses, ont étonné le service de l'inspection par une réelle valeur professionnelle. » (Eure-et-Loir.)

« Le nombre des intérimaires femmes, écrit M. l'Inspecteur primaire d'Alger, a encore augmenté et dans des proportions sensibles. Dans beaucoup d'écoles de garçons, elles forment la majorité du personnel quand ce n'est pas la presque totalité. La tâche de ces intérimaires, parfois jeunes et inexpérimentées est alors difficile et pénible. Les garçons de douze ou treize ans se plient malaisément à l'autorité d'une femme. La discipline est rendue plus pénible par suite du manque d'autorité de la famille, de l'absence du père et de la faiblesse de la mère. Tout le poids de la direction morale des enfants porte sur l'école.

« Toutefois, grâce à la bonne volonté de tous, la situation est partout supportable. La population se rend d'ailleurs compte des difficultés imposées par les circonstances et elle montre beaucoup de patience.

« Dans beaucoup d'écoles importantes, le personnel des intérimaires est fortement encadré par des maîtres expérimentés qui s'appliquent à les aider et à les diriger. Dans ces écoles, la situation est excellente : les intérimaires, après deux années continues d'enseignement, sont devenues des institutrices très convenables; elles tiennent fort bien leur classe; plusieurs d'entre elles viennent de subir dans de bonnes conditions l'épreuve pratique du Certificat d'aptitude pédagogique. »

M. l'Inspecteur primaire de Blida, dont la circonscription comprend un grand nombre d'écoles rurales, écrit : « A l'heure présente, l'éducation des enfants se trouve presque exclusivement confiée à des institutrices. Les efforts dépensés commandent le respect. Les effectifs n'ont fléchi nulle part. Nos jeunes intérimaires, formées par un an d'exercice, ont montré plus d'énergie dans le gouvernement d'une classe, de maîtrise et d'habileté dans la conduite de leurs leçons. Les examens témoignent de cette amélioration. Pour 516 candidats au C.E.P.E. en 1915, nous en avons 572 en 1916. Des difficultés ont surgi çà et là entre les familles et l'école. Nos débutantes ont puisé, dans leur conscience du devoir scrupuleusement rempli, la dignité et, le cas échéant, la fermeté qui terminèrent les différends à leur avantage. » (Alger.)

Les femmes ont obtenu des résultats satisfaisants même dans les enseignements qui paraissaient devoir être l'apanage du sexe masculin : l'enseignement de l'agriculture et l'instruction civique :

« N'y a-t-il pas dans les écoles de garçons, du fait de leur direction par des femmes, quelque partie de l'enseignement qui reste en souffrance? Les notions d'agriculture, l'instruction civique sont-elles présentées avec toute l'autorité, toute la fermeté qu'exigent des matières de cette importance?

« J'ai eu des inquiétudes à ce sujet, pour les choses de l'agriculture, tout au moins, et les constatations que j'avais faites dans certaines classes confiées à des intérimaires étaient de nature à les justifier.

« Ces jeunes filles, dont quelques-unes n'avaient que rarement quitté la ville avant d'être investies de la mission d'enseigner, tenues généralement, au cours de leurs études, dans l'ignorance des méthodes de l'exploitation rationnelle du sol et des travaux de chaque saison, se sont trouvées fort en peine quand elles se sont vues dans l'obligation d'initier de jeunes garçons aux principes de la science agricole et d'accompagner les notions théoriques de quelques applications pratiques. Nombreuses sont celles qui, longtemps, sont restées embarrassées en face de cette nécessité. Nous leur avons fait honte de leur hésitation, nous les avons conseillées, elles ont consulté de bons livres, elles se sont mises en rapport avec les agriculteurs expérimentés de leurs villages et, bientôt, l'amour-propre s'en mêlant, elles sont devenues aptes à donner cet enseignement si important des choses de la terre et à mettre même en valeur, avec l'aide des élèves, leur jardin qui, jusque-là, était resté inculte. Aujourd'hui, la partie est gagnée, et toutes les institutrices distribuent, quelques-unes avec un complet succès, l'enseignement agricole à leurs classes.

« C'est avec plus de conviction encore que les institutrices donnent l'instruction civique à leurs élèves des deux sexes. De ses programmes spéciaux, elles ne prenaient avant la guerre et ne développaient dans leurs leçons que les parties se prêtant plus particulièrement à l'éducation civique de la femme. Mais depuis que leur est échue la haute mission d'instituer des citoyens, elles ont senti l'importance exceptionnelle de leur nouveau rôle et se sont préparées à le tenir en vraies Françaises. Non seulement elles sont entrées très avant, pour leur propre satisfaction, dans le mécanisme intime de nos institutions, mais encore, s'aidant des lumières de l'histoire, elles en ont suivi l'évolution à travers les âges, à partir de leurs linéaments, et en ont saisi les vraies raisons d'être : quelques-unes ont même perçu jusqu'aux modifications, jusqu'aux réformes que le temps amènera sans doute à y apporter. Elles sont dans la situation de personnes qui, arrivées tard à une science, s'y appliquent d'autant plus qu'elles ont de lointaines ignorances à corriger, dont elles sentent toute la gravité; et dès lors leurs leçons ne sont pas la répétition un peu machinale d'exercices antérieurs, mais plutôt une démonstration pénétrante

qui s'imprime fortement dans les esprits. Mais ce que les institutrices enseignent encore mieux que le jeu administratif de notre régime républicain, c'est le civisme, le zèle pour la patrie. Elles mettent toute leur âme, elles s'emploient de tout leur être, non pas seulement à faire comprendre la nécessité, la beauté du sacrifice individuel pour le bien public, mais à faire naître l'émotion, à créer l'inclination qui mènent aux grands actes de dévouement. Elles trouvent dans leurs cœurs de mères, d'épouses, de fiancées, de sœurs de soldats morts pour la sainte cause de la patrie, des accents qui, dans leur simplicité mêlée de larmes furtives, atteignent les fibres les plus profondes chez les jeunes adolescents et y apportent la vibration qui les impressionnera à jamais. Elles créent ainsi cet état d'esprit, ces dispositions de cœur qui font souhaiter aux garçons la venue rapide du jour où, à leur tour, ils seront les défenseurs de la France et de la Liberté, et aux jeunes filles la possibilité de servir à leur manière notre beau pays et d'accroître son patrimoine de bienfaisance et d'humanité. » (Puy-de-Dôme.)

L'expérience acquise durant les deux premières années de la guerre inspire à plusieurs inspecteurs d'Académie le désir de conserver, même après la paix, des femmes, dans les cours préparatoires et élémentaires des écoles de garçons :

« Nécessité oblige. N'ayant à peu près plus à notre disposition d'instituteurs ou de candidats instituteurs, nous avons placé sans hésiter des institutrices dans les écoles de garçons. Toutes, titulaires ou intérimaires, par leur zèle, leur bonne volonté, y ont rendu d'inestimables services qui nous font, en somme, bien augurer du régime scolaire qui suivra inéluctablement la guerre.

« L'essai prématuré de ce régime, imposé par les circonstances, est en somme favorable. Jamais les réclamations ne furent moins nombreuses, ni les difficultés administratives plus rares.

« Sans doute, dans quelques cas, des maîtresses, habituées à de petites classes ou débutantes, ont été un moment surprises par la difficulté que présente un enseignement plus élevé ou par le caractère particulier des garçons et la discipline s'en est parfois ressentie. Mais le plus souvent, il y a eu une adaptation rapide et heureuse des institutrices aux situations nouvelles dans lesquelles elles se trouvaient, et de simples débutantes ont été fort bien appréciées dans les écoles de garçons.

« Il semble bien que, jusqu'à l'âge de onze à douze ans, les garçons se soumettent sans peine à l'autorité d'une institutrice qui prépare bien ses classes, a une tenue sérieuse, et fait preuve d'intelligence et de fermeté; c'est le cas le plus général. » (Tarn.)

« C'est grâce aux institutrices que la bonne marche du service scolaire est assurée d'une façon si satisfaisante.

« L'introduction des femmes dans les jeunes classes de nos écoles de garçons a rencontré partout l'approbation des familles. Qui donc serait mieux désigné que la femme pour l'instruction et l'éducation de ces jeunes âmes qui s'éveillent à la vie et à la pensée? Il n'y a pas le moindre doute que si les institutrices doivent participer dans l'avenir à l'éducation des garçons au delà de la petite enfance, c'est dans ces jeunes classes primaires que leur rôle est tout naturellement tracé et c'est par conséquent dans nos grandes écoles à classes nettement différenciées et sériées qu'elles ont leur place toute désignée.

« N'y a-t-il pas, au contraire, des inconvénients à les substituer aux hommes dans les classes plus élevées? C'est une question complexe et délicate.

« Il y a intérêt, croyons-nous, à ce que, à partir d'un certain âge, les garçons aient affaire à l'instituteur; la présence d'un directeur est d'ailleurs le meilleur moyen de pallier l'inconvénient le plus sérieux que nous ayons rencontré : la difficulté d'assurer la discipline.

« Certaines institutrices y réussissent admirablement et déclarent nettement qu'elles se trouvent mieux dans ces écoles de garçons que dans les écoles de filles; d'autres avouent franchement qu'elles ont difficilement réussi à maintenir l'ordre.

« Il convient donc d'abord de faire un choix judicieux entre les institutrices; c'est une difficulté d'ordre administratif qu'il est aisé de surmonter. Et quand à la tête de ces écoles nous aurons placé un maître énergique et respecté, les institutrices adjointes verront chacune dans leur classe aplanir les difficultés courantes par l'intervention discrète du directeur et pourront alors remplir leur tâche dans des conditions excellentes.

« C'est ainsi que l'organisation de fortune à laquelle nous avons dû avoir recours par suite de la mobilisation nous a révélé chez l'institutrice chargée de l'éducation des garçons des qualités si précieuses qu'il y aura intérêt même, après la guerre, à ne pas renoncer à leur collabotion dans ces écoles. » (Bouches-du-Rhône.)

« Une expérience de deux années nous a permis de nous rendre un compte exact du rôle que les femmes peuvent jouer dans les écoles de garçons. On pouvait craindre, *a priori*, que la discipline en souffrît. Sauf deux ou trois exceptions, je puis dire que les institutrices auxquelles on a confié des classes de garçons n'y ont pas rencontré les difficultés qu'elles redoutaient ou qu'on redoutait pour elles. Une m'écrit : « Les maîtresses obtiennent une réelle discipline, bien qu'elle soit moins rigoureuse, sans doute, que celle des instituteurs; les élèves ne demandent pas mieux, en général, que de leur donner satisfaction. » D'autres m'ont fait une déclaration analogue et m'ont avoué que leur maladresse avait surtout consisté à vouloir faire montre de trop de sévérité au début. Donner un bon enseigne-

ment, rendre l'école agréable et avec cela montrer aux enfants qu'on a confiance en eux, voilà ce qu'on pourrait particulièrement recommander à toutes ces jeunes filles.

« En général, les institutrices ont trouvé chez les garçons qui leur étaient momentanément confiés, une réelle application au travail, plus d'application même que chez les filles. Cela tient sans doute à ce que les paysans attachent plus d'importance à l'instruction des garçons qu'à celle des filles. » (Rapport de M. l'inspecteur primaire de Villefranche.)

La discipline a donc été en général satisfaisante; l'enseignement a été bon également; il suffirait de rappeler les succès obtenus au certificat d'études, au brevet élémentaire, et même à l'école normale, par les écoles de garçons tenues par des femmes. Mais il y a un autre aspect de la question mis en évidence par M. l'Inspecteur de la 1re circonscription de Toulouse.

« Instruire ne suffit pas, ni même former la conscience. Des qualités de caractère sont encore indispensables, plus particulièrement aux garçons; et l'expérience démontre que l'enfant resté trop longtemps sous la tutelle féminine manque de la fermeté, de l'énergie, de la maîtrise de soi et de l'esprit d'initiative et de décision nécessaires aujourd'hui plus que jamais à l'homme.

« La féminisation excessive de l'enseignement primaire n'est donc pas souhaitable; et le garçon de huit à neuf ans gagne plus qu'il ne perd à passer sous la direction de l'instituteur. Par contre, la main moins rude d'une femme convient mieux à ceux de la section préparatoire et de la 1re année du cours élémentaire (6 à 8 ans). »

« Cette expérience forcée doit porter ses fruits. Il serait faux de dire qu'il y a dans nos pays une crise du recrutement des écoles normales d'instituteurs; mais qui peut dire qu'elle n'éclatera pas après la guerre? Et, si elle se produit, pourquoi n'aurions-nous pas recours aux institutrices pour les classes préparatoires et élémentaires de toutes les écoles? Leur présence est la règle dans les petites classes de l'enseignement secondaire masculin (lycées et collèges); elles ne seraient pas déplacées dans les petites classes des grandes écoles primaires de garçons. » (Haute-Garonne [1].)

1. Même note dans le Gers.

A travers les périodiques étrangers.

Pays de langue allemande.

En Allemagne. Dix commandements d'une pédagogie de guerre[1]. — « 1. Tu veilleras à l'ordre et au bon ton parmi tes élèves et, demain comme hier, tu les exhorteras à accomplir conformément au devoir la tâche qui leur incombe. Car, aujourd'hui plus que *jamais*, tu es *responsable* devant ton peuple *de la prochaine génération*. Mais pour autant ne t'avise pas, aujourd'hui moins que jamais, d'être un tyran d'école et sache à l'occasion pratiquer l'art de fermer les yeux. Et ne donne pas beaucoup de devoirs et de leçons : ne faut-il pas que chaque jour tes élèves lisent la gazette?

2. Tu ne permettras pas que la guerre devienne un divertissement pour les écoliers; car elle est un événement fort grave. Aussi ne va pas célébrer chaque victoire par un jour de congé et ne te crois pas obligé de transformer en fête chaque œuvre et chaque collecte entreprise par tes élèves.

3. Tu feras de tes élèves, par ton enseignement et par ton éducation, *des citoyens de l'État*. Tu as maintenant l'occasion la plus favorable à un tel dessein; car la guerre est une maîtresse de civisme de toute première valeur.

4. Tu enseigneras d'une façon plus intéressante encore qu'il n'était déjà de ton devoir de le faire; car maintenant la pensée des élèves ne suit que trop volontiers ses propres voies. C'est pourquoi tu rattacheras chaque enseignement aux *faits du jour* et de l'heure. Là où il est facile de le faire, garde-toi de manquer l'occasion; là où c'est difficile, ne te fais pas scrupule de tirer l'occasion par les cheveux.

5. Tu feras de chaque leçon *une leçon d'allemand* plus encore que tu ne l'as fait jusqu'alors, et tu enseigneras à tes élèves *le style du chef d'état-major général v. Stein*. Tu le peux également en latin et aussi en mathématiques.

---

1. Parus dans le *Schwabischer Merkur* du 10 septembre 1914, sous la signature de *Théobald Ziegler* (de Francfort a/M) et reproduits par la *Zeitschrift f. d. d. Unterricht* du 5 février 1915.

6. Tu liras *Schiller* dans les heures d'allemand autant que tu le pourras et qu'il te plaira ; car Schiller est à coup sûr le plus viril de tous nos poètes; et, à l'heure présente, c'est peine perdue que de former des esthètes.

7. Tu nourriras tes leçons d'histoire *de récits de batailles* et tu te réjouiras de pouvoir le faire sans être diffamé. Tes petits gars s'intéressent à de tels récits et pendant les récréations ils peuvent aussitôt les mettre en pratique : ils s'en trouvent bien. Peu à peu, tu les initieras aux voies de la Divinité en histoire, ces voies qui aujourd'hui se manifestent parmi nous d'une façon si miraculeuse et avec tant d'éclat.

8. Tu n'iras point, d'un esprit timoré, te soucier *des programmes et des emplois du temps*. T'a-t-on prescrit une leçon sur l'arrière-pays de l'Hindoustan, fais-en tranquillement une heure de guerre et conduis tes élèves sur la route de Metz à Paris ou vers les lacs de Mazurie. Car tes chefs hiérarchiques, eux aussi, ne sont sûrement pas des monstres, mais des hommes doués de raison et des patriotes.

9. Tu te demanderas après mûre réflexion s'il n'y a vraiment pas de différence entre l'homme et la femme et entre l'héroïsme de l'un et de l'autre; aussi ferais-tu bien de te poser à nouveau le problème de la *coéducation*, alors même que tu serais déjà conseiller intime en matière de pédagogie. Car nous avons besoin d'hommes virils et de femmes qui soient vraiment des femmes et chaque moitié a dans la guerre des vertus et des tâches qui lui sont propres.

10. Tu te réjouiras de ce que *le siècle de l'enfant* est passé; car ce mot d'ordre était parfaitement insensé. Nos chefs d'armée sont des hommes de cinquante à soixante-dix ans et de même que ces adolescents qui nous émeuvent aux larmes et, si jeunes, partent au combat en acceptant de mourir, tous, ils seront des hommes graves lorsqu'ils nous reviendront de leur labeur viril, et ils marqueront aussi à leur effigie les années qui suivront. »

Pays scandinaves.

Vor Ungdom (Copenhague, Gyldendal). Mars 1916. — Dans un intéressant article sur *Les enfants durs d'oreille dans les écoles communales de Copenhague*, Carl Mailand, partant de ce principe qu'en général la facilité avec laquelle un enfant saisit et s'assimile l'enseignement qui lui est donné est en rapport direct avec sa faculté auditive, laquelle peut aller par mille degrés de l'ouïe normale à la surdité complète, reproche aux lois et règlements de ne s'être jusqu'à ce jour préoccupés que des enfants qui sont tout à fait sourds : quant

aux autres, qui n'entendent qu'à moitié ou qu'à grand'peine, ils n'ont qu'à se débrouiller. Or, ces autres sont en beaucoup plus grand nombre qu'on ne s'imagine. L'auteur en a compté sur 843 examinés 243, dont 98 n'étaient durs que d'une oreille, les 145 autres des deux : il importe donc que la faculté auditive de ces enfants soit exactement déterminée, pour que le maître puisse, en classe, les placer à telle distance de lui qu'ils n'aient aucune difficulté à le suivre. Même à la maison, combien d'enfants, qui sont qualifiés d'entêtés ou de bizarres, uniquement parce qu'ils ne saisissent pas bien ce qu'on leur dit! Et, pourtant, ils sont habitués à la voix de leurs parents, des personnes qui vivent journellement avec eux. Ce n'est pas le cas à l'école. Outre que l'enfant est ainsi retardé dans son développement intellectuel, son caractère aussi doit en souffrir : les reproches immérités, le sentiment que, malgré sa bonne volonté, il ne peut faire ce que font les autres, provoquent en lui la crainte, le découragement, ou le dépit, la rancune.... Donc, tous les enfants des écoles doivent être soigneusement examinés par des médecins spécialistes pour que les maîtres puissent les classer et les placer selon qu'ils ont l'ouïe normale ou qu'au contraire ils sont plus ou moins durs d'oreille.

Avril. — Georg Bruun, dans ses *Lectures d'un maître d'école*, constate dans l'Amérique du Nord l'étonnant développement de l'enseignement démocratique. Pourtant il offre encore beaucoup de points faibles. Notamment la modicité des traitements, qui fait que l'école primaire compte 80 p. 100 d'institutrices et, d'autre part, la communauté des garçons et des petites filles qui n'est pas sans causer de graves difficultés aux maîtresses et sans compromettre grandement les résultats. Si l'enseignement primaire n'est pas à comparer à celui de tels pays d'Europe, comme la Suisse et le Danemark, on peut dire néanmoins que, nulle part, l'enfant intelligent n'a plus de facilités pour arriver à l'Université. Enfin, il est probable que, sous peu, l'enseignement sera obligatoire jusqu'à seize ans accomplis au moins. Chacun se rend compte que l'éducation du peuple au sens le plus large du mot est le premier des devoirs sociaux.

De la comparaison des deux plus importantes revues pédagogiques allemandes et anglaises, la *Pädagogische Zeitung* et le *Journal of Education*, il ressort nettement que la guerre a beaucoup moins troublé la vie sociale en Angleterre qu'en Allemagne. La revue anglaise a été à peine modifiée; l'allemande est complètement transformée. De l'article de tête aux annonces, il n'y est question que de la guerre, la guerre, toujours et partout la guerre : lettres du front, liste des instituteurs tombés sur les champs de bataille, discussions sur le rôle de l'école après la guerre. On y sent déjà le germe des futures luttes. Un colossal orgueil la fait éclater de partout. L'Allemagne, à l'avenir, se suffira à elle-même. Elle n'aura à étudier ni les

civilisations antiques, qu'elle surpasse, ni les civilisations rivales qu'elle aura anéanties.... Le ton de la revue anglaise est tout différent. même daus les rares articles qui traitent de la guerre. On y voit les choses froidement et pratiquement. Certains voudraient bannir la langue allemande de l'enseignement : ce serait une erreur, répond la revue, car l'Allemagne, elle, n'a jamais négligé d'apprendre la langue de ses ennemis ou de ses rivaux.... Quant aux Universités anglaises, elles ont évidemment été très touchées. Oxford, par exemple, n'a guère plus de 500 étudiants contre 3 000 en temps ordinaire. L'école élémentaire a également envoyé un très grand nombre de ses maîtres aux armées.... Et puis, des réformes que l'on attendait avec impatience se trouvent, du fait de la guerre, de l'énorme augmentation des dépenses publiques, renvoyées aux calendes grecques.

Ψ

A propos de *l'enseignement mixte*, M. Georg Bruun analyse un certain nombre d'ouvrages et d'articles notamment le livre de M. Bailey : *Coeducation in Practice*, dans lequel ce directeur d'une pension mixte établit que, d'après son expérience, si l'enseignement peut être le même pour garçons et filles au-dessous de quinze ans, passé cet âge, un allégement sérieux s'impose dans celui des jeunes filles. Celles-ci sont moins résistantes que les garçons. Mais, comme elles ont plus d'ardeur et plus d'amour-propre, il en résulte qu'elles fournissent plus de travail qu'elles ne le devraient d'après leurs forces : d'où des résultats hygiéniques déplorables. Dans un article paru en juillet 1914, le Dr O'Shea, de l'Université du Wisconsin, étudiant la même question, cite le parallèle établi par Stanley Hall entre les facultés de l'homme et celles de la femme, celles-ci se trouvant décidément inférieures. O'Shea ne le conteste pas; mais il en trouve la raison dans l'atavisme et l'éducation : ce qui est un motif pour que, par une éducation nouvelle, par l'éducation masculine, on relève la femme au niveau de l'homme. Ce serait la façon de penser des trois quarts des Américains, paraît-il. Peut-être, observe Georg Bruun, la vérité se trouve-t-elle encore cette fois entre les deux extrêmes. L'école mixte présente des avantages, tant au point de vue social qu'au point de vue moral, que l'on aurait tort de rejeter. L'expérience, de son côté, prouve que garçons et filles ne se développent pas avec la même rapidité. Ou bien il faut que les programmes de l'école mixte puissent tenir compte de cette différence essentielle, en maintenant l'enseignement commun pour certaines matières, en le diminuant, en le supprimant même pour telles autres : ou, si cela lui est impossible, elle sera destinée à disparaître.

Ψ

Anton Hoffmann raconte *comment*, d'après les conférences que *Jan Ligthart* donna à Christiana en 1914, le regretté pédagogue hollandais *mettait ses théories en pratique*. Un enfant entre-t-il à l'école pour la première fois, aussitôt le maître le promène par toute la maison, le

conduit dans les classes dire bonjour aux élèves qu'il connaît; ceux-ci lui souhaitent la bienvenue, chantent en son honneur, jouent avec lui. C'est la transition du foyer à l'école. Puis, la première année, c'est, pour ainsi dire, la vie de famille expliquée. L'attention de l'enfant est attirée sur tous les objets qu'il a déjà vus chez lui. Sans qu'il s'en doute, il se trouve ainsi initié dans les différentes matières d'enseignement : le dessin, la géographie, le calcul, etc. Les jeux, les récits, le chant occupent, à ce moment, la plus grande partie de la journée. Ce pendant que, de toutes façons, l'on cherche à faire naître l'esprit d'initiative de l'enfant, à le développer. Le maître n'est là que pour le soutenir, pour le guider; à l'école, l'enfant ne doit pas seulement apprendre à travailler; il faut qu'il y prenne l'amour du travail, qu'il en comprenne et goûte toute la joie. Du travail, qui est quelque chose de concret, il s'élève peu à peu à l'abstrait. De ce qu'il voit il remonte à travers les âges jusqu'aux origines de la civilisation. Et, pour qu'il voie le plus de choses possible, il importe de ne point le tenir enfermé dans l'école, mais de l'emmener dans la campagne environnante, bref, de lui montrer, de lui exposer la vie dans toute sa variété et son activité. Enseignement essentiellement objectif et qui a cependant pour résultat, bien dirigé, de développer de merveilleuse façon non seulement la pensée, mais le sentiment, voire l'imagination de l'enfant.

Mai. — A propos de *la renaissance du corps enseignant*, M. Chr. Flagstad fait très justement observer que, si exact qu'il soit que les pédagogues aient été jugés dans la littérature par des écrivains dont l'idéal devançait leur temps, ce qui a eu pour conséquence que les portraits qu'ils nous ont laissés, ne sont peut-être pas très fidèles, que certains traits en sont tout au moins exagérés, il n'est pas moins certain que jusqu'au XIXe siècle le maître d'école, en général, n'a été qu'un déclassé, dont la situation inférieure contrastait de la plus pénible façon avec le but élevé qui aurait dû être le sien. Au XIXe siècle, si l'instituteur n'est plus l'ivrogne d'autrefois, il reste le pédant qui n'entend rien à la nature de l'enfant qu'il doit instruire et qui ignore tout du monde au milieu duquel il vit. L'instituteur de nos jours, lui, est un homme qui a véritablement des idées pédagogiques, un idéal qu'il cherche à réaliser, un artiste, en son genre, mais qui souffre de l'impuissance de son action : impuissance due à de multiples causes dont, toujours, les conditions économiques qui lui sont imposées restent la principale. En effet, parce que pauvre, il se sent ou s'imagine dédaigné par les classes riches : ce qui lui enlève toute confiance en lui-même et l'amour de sa fonction; parce que pauvre, obligé de donner, pour vivre, le plus de leçons possible, il n'a plus le temps ni de prendre part à la vie commune, ni de travailler pour lui-même à son propre perfectionnement. La renaissance du corps enseignant n'est possible que s'il est rendu économiquement indépendant.

L. P.

Bibliographie.

(*Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

L'Éducation Montessori, par Mme Fisher. Paris, Nathan, éditeur.

Mme la doctoresse Montessori, de Rome, après des études approfondies de médecine et après s'être consacrée quelques années aux aliénés et enfants anormaux, a voulu faire profiter la pédagogie des enfants normaux et en particulier celle des enfants de trois à six ans des observations qu'elle avait recueillies au cours de ses premières études.

La pédagogie qu'elle a tirée de ces observations, l'*Éducation Montessori*, que son auteur eut l'occasion d'appliquer dans quelques écoles de Rome, a suscité de grandes admirations, particulièrement en Amérique. Et le livre qui nous est présenté est précisément non pas une traduction, mais une « adaptation française » de causeries et de notes réunies par une Américaine, Mme Fisher, à la suite d'une visite qu'elle fit en Italie en vue de faire profiter son pays des principes de la pédagogie nouvelle et de leurs applications.

Ce n'est donc qu'à travers un double écran qu'il nous est permis d'apercevoir cette fameuse « Éducation Montessori » destinée, si l'on en croit ses fervents, à révolutionner la pédagogie mondiale, bien que, jusqu'ici, elle ne semble avoir eu, en Italie même, qu'un succès d'estime.

Le principe essentiel n'en est d'ailleurs pas nouveau pour les pédagogues français : Rabelais l'avait formulé le premier, et Rousseau en fut le protagoniste le plus éminent; c'est celui de l'auto-éducation de l'enfant, sous la surveillance attentive de la mère ou de l'institutrice, mais en pleine liberté et hors de toute intervention active de l'une ou de l'autre.

Que valent les applications plus ou moins neuves qu'a essayées Mme Montessori de ce principe avec les petits enfants de Rome, et que Mme Fisher rêve de faire pénétrer dans l'éducation de tous les petits Américains? Une étude de toute la pédagogie de la doctoresse italienne, présentée par elle-même, serait nécessaire pour en décider.

Mais, telle qu'elle est, l'adaptation française du livre de Mme Fisher

est d'une lecture intéressante et vraiment suggestive. Ce livre est rempli de remarques très judicieuses et d'une grande finesse sur la psychologie enfantine. Il peut à cet égard rendre de réels services à toutes les éducatrices de la première enfance.

La Préhistoire à la portée de tous, par Maurice Exsteens. Paris, Marcel Rivière, éditeur.

La préhistoire est une science nouvelle qui a longtemps manqué de précision, aussi n'a-t-elle, jusqu'à présent, occupé qu'une place très restreinte dans notre enseignement. Dans les traités classiques de Géologie, les quelques lignes qui sont consacrées à l'histoire de l'homme primitif sont seulement propres à éveiller notre curiosité.

Aujourd'hui, grâce aux travaux de savants et patients spécialistes, l'ère lointaine au cours de laquelle ont successivement vécu *homo primigenius* et *homo sapiens* se rattache à l'ère de l'histoire et, avec toute la rigueur scientifique que comporte le sujet, c'est sous une forme attrayante et claire que M. Maurice Exsteens nous montre l'homme fossile du Pleistocène uni par le lien continu de la descendance à l'homme de nos jours.

Napoléon et la Vendée, par Émile Gabory. Paris, Perrin et Cie, éditeurs.

Quand Bonaparte devint premier consul, il y avait déjà six à sept ans que la Vendée, souvent battue, mais jamais abattue, luttait contre les idées révolutionnaires. La révolte était encore partout : nobles, clergé, paysans, tout le monde, à l'exception de une ou deux villes républicaines, Fontenay et les Sables, étaient toujours prêts à la guerre contre un régime abhorré. Et, de fait, la Vendée, qui s'était soulevée deux fois déjà et deux fois avait été vaincue, s'insurgea pour une troisième guerre au début de l'an VIII, quand le gouvernement voulut appliquer la loi du 3 vendémiaire an VII, qui avait prescrit une levée de 200 000 soldats. Il fallut la fermeté et la politique tolérante de Travot, l'action intelligente de ses colonnes mobiles pour enrayer l'insurrection.

La Vendée ne s'apaisa vraiment que le jour où la publication du Concordat rétablit la paix religieuse en France. Quelques intransigeants protestèrent bien contre un acte qui était, à leurs yeux, une concession lâcheuse aux idées modernes; ils formèrent alors cette « petite Église » qui, aujourd'hui encore, compte des représentants dans l'Ouest. Mais ils restèrent, en somme, peu nombreux. La grande masse de la Vendée se rallia à Napoléon et au régime impérial. On fut bientôt unanime à vanter sa sagesse, son habileté, son génie. Un voyage qu'il fit avec Joséphine à travers la Vendée, en 1808, fut triomphal. Outre le rétablissement du culte, Napoléon avait, du reste,

beaucoup fait pour la Vendée; il lui avait donné une capitale, Napoléon-Vendée (La Roche-sur-Yon); il avait développé l'instruction, créé des routes, desséché des marais, amélioré les ports, facilité la vie économique; grâce à lui, le pays s'était transformé, enrichi.

1810 voit l'apogée de la popularité de Napoléon en Vendée; en 1814, la province se révoltera pour les Bourbons contre lui. Pourquoi le nouveau changement? Il faut l'attribuer, comme partout, aux levées en masse, à l'accroissement des impôts par suite des guerres continuelles, à des circonstances malheureuses, comme cette disette de 1811 qui, malgré les fameuses soupes à la Rumford, fit beaucoup de victimes, et aussi la politique de Napoléon à l'égard du pape. Le mécontentement devient sensible en 1812; il grandit en 1813; il éclata en 1814. L'année 1815 est marquée, lors du retour de l'île d'Elbe, par une quatrième guerre de Vendée : guerre bien moins terrible, d'ailleurs, que les précédentes et vite apaisée. La Vendée, saignée par tant de luttes ruineuses, aspira à la paix. Le paysan vendéen s'est révolté sous la pression des nobles et du clergé; mais le cœur n'y est plus; l'ancienne Vendée, la Vendée outragée, suppliciée, étant morte, la Vendée héroïque, en armes, n'a plus sa raison d'être. 1832 en sera la preuve définitive.

Telle est l'histoire que raconte le livre de M. Gabory. L'auteur est un Nantais qui aime sa petite patrie et s'intéresse à toute son histoire. C'est avec amour qu'il a étudié son sujet et écrit son volume, qui est remarquablement informé, bien instruit, pensé et exposé sans parti pris, présenté avec aisance, très intéressant.

L'Alsace-Lorraine, par A. Prignet. Paris, Ch. Delagrave, éditeur.

M. A. Prignet, professeur au lycée de Montpellier, a fait de nombreux séjours en Allemagne et en Alsace-Lorraine. Le livre qu'il a écrit sur « *l'Alsace-Lorraine*, son histoire, son héroïsme, son martyre, ses aspirations », est destiné à la jeunesse; mais tout le monde le lira avec profit.

L'auteur retrace sommairement l'histoire de l'Alsace et de la Lorraine et il montre que certaines villes restèrent toujours françaises de population et de langue, entre autres Metz. Les gloires militaires de l'Alsace-Lorraine sont rappelées en un chapitre où l'on évoque les figures de Fabert, Custine, Lasalle, Kellermann, Kléber, Rapp, du maréchal Lefebvre, d'Eblé, qui ont illustré les armées françaises. Les gloires civiles font l'objet d'un autre chapitre où l'on cite parmi les plus célèbres enfants de l'Alsace et de la Lorraine : Edmond About, Erckmann-Chatrian, Louis Ratisbonne, le sculpteur Bartholdi, le peintre Henner, le dessinateur Gustave Doré et, parmi les industriels, les Kœchlin et les Dollfus.

Les pages consacrées à la guerre de 1870, à la capitulation de Metz, à la défense héroïque de Bitche, puis au traité de Francfort, qui fai-

sait perdre à la France l'Alsace moins Belfort et une grande partie de la Lorraine, réveillent des souvenirs douloureux.

Non moins émouvants, en leur simplicité, sont les chapitres où il est parlé de la prise de possession par les Allemands des provinces annexées. « Il faut louer l'auteur, dit M. Blumenthal dans sa préface, de n'avoir pas pris parti dans la troublante question de savoir si ceux qui ont quitté le sol natal pour la France, ou ceux qui se sont décidés à demeurer dans les provinces annexées ont mieux compris leur devoir. La controverse est inutile. »

M. Prignet a exposé avec quelques détails, mais toujours en se mettant à la portée de ses jeunes lecteurs, comment et par quels procédés l'Allemagne avait tenté de germaniser l'Alsace-Lorraine. L'école et la caserne ont été leurs principaux instruments d'annexion morale. A l'école leur premier but fut d'exterminer la langue française. Les livres de lecture pullulèrent de morceaux haineux, où les Français sont appelés « traîtres, lâches, esclaves », tandis que les Allemands sont qualifiés de « fidèles, braves et libres ». La littérature française est vilipendée, l'histoire et la géographie sont odieusement travesties. Les noms des villes de l'Est sont systématiquement germanisés. Il y a là une documentation sur laquelle l'attention aurait pu être appelée davantage avant la guerre et qui donne un triste échantillon de la mentalité allemande.

Comment les Alsaciens-Lorrains ont-ils lutté contre cette continuelle emprise et cette tyrannie? C'est ce que M. Prignet, fort bien informé sur l'ingénieuse résistance française, a pu nous raconter en des anecdotes intéressantes.

La question d'Alsace-Lorraine était restée ouverte depuis 1870 et l'agressive attitude de l'Allemagne devait, suivant l'auteur, faire présager les événements qui éclatèrent au commencement du mois d'août 1914.

Il n'est pas besoin d'ajouter que M. Prignet exprime l'espoir que les provinces perdues seront rendues à la Patrie française.

Cet ouvrage simple, clair, écrit par un homme averti, pondéré dans ses jugements, est à tous égards recommandable.

Figures d'Alsace-Lorraine. — Conférences faites à la Salle de Géographie par MM. Henri Welschinger, Paul Acker, l'abbé Wetterlé, Émile Hinzelin, André Lichtenberger et Jacques Preiss. Paris, librairie Alsacienne-Lorraine.

Le millésime 1913 inscrit sur ce volume ne lui donne à nos yeux que plus d'intérêt.

Ces conférences, en effet, ont été faites un peu plus d'un an avant la guerre, par des Alsaciens dont quelques-uns étaient les représentants de l'Alsace au Reichstag.

En voici les titres :

Un soldat d'Alsace, Kléber.
Un évêque de Metz, Monseigneur Dupont des Loges.
Erckmann-Chatrian et l'Alsace-Lorraine.
Le Pasteur Oberlin et l'Alsace il y a cent ans.
Jacques Kablé et l'Alsace-Lorraine depuis 1870.
Le Général Uhrich et la défense de Strasbourg, — qui est une réhabilitation du défenseur de Strasbourg, replacé au nombre de nos héros incontestés, et qui obligea M. Welschinger de soutenir, au lendemain de sa conférence, une polémique des plus passionnées avec M. Delabrousse, polémique publiée en appendice, à la fin du volume, et à la suite de laquelle M. Welschinger a certainement obtenu l'avantage.

Chacune de ces conférences est empreinte d'un sentiment attristé de fidélité à la France, attristé, parce que l'Alsace avait perdu l'espoir de la revanche, parce qu'elle croyait que du mot de Gambetta : « Pensons-y toujours, n'en parlons jamais », il ne restait rien dans la mémoire de ses frères demeurés Français.

Et si l'autonomie était, pour les Alsaciens, la seule solution qui les eût délivrés du joug allemand, ils ne se rattachaient à cette espérance que le cœur brisé.

Il est bon que nos lecteurs connaissent par ce document, dont la date affirme l'authenticité, les sentiments de fidélité de l'Alsace, quarante-deux ans après 1870 et deux ans avant la guerre qui, par la victoire finale ; va nous la rendre.

Les connaissances essentielles de l'art, par Émile Bayard. Paris, Albin Michel, éditeur.

Ce volume appartient à une collection dont nous avons déjà reçu plusieurs ouvrages. Il sera un utile auxiliaire à notre œuvre d'éducation artistique par l'image. L'auteur, dans un texte clair, facile à suivre pour tous, même sans éducation préalable, y expose ce que c'est que le goût et y donne les bases du beau, le dégage des idées fausses, expose rapidement les styles, fixe les âges et les périodes, et appuie le tout d'exemples : 260 gravures qui commentent le texte, et qui le justifient. Toutes ces reproductions ne sont pas également bonnes : la Diane chasseresse du Primatice, la Félicité de la Régence de Rubens, sont embuées et floues, le Serment du Jeu de paume de David est bien peu net, la Glorification de la loi de Paul Baudry ne l'est guère plus, le Balzac de Rodin et son Penseur ne sont pas beaux du tout; etc. Mais il est de ces reproductions qui sont très bien venues, et qui font excuser quelques fautes.

Histoire de Sienne (histoire politique et sociale, histoire de l'art), par Langton Douglas (trad. G. Feuillon), 2 vol. in-8. Paris, Laurens, éditeur.

L'*Histoire de Sienne* de M. Langton Douglas, traduite de l'anglais par M. Georges Feuillon, a paru dans la collection que publiait avant la guerre la librairie Laurens sous le titre général « les Études d'Art à l'étranger ». L'auteur avait revu et complété son travail au profit de cette véritable édition française de l'ouvrage.

Il représente successivement — tel en est le grand intérêt — l'histoire politique et sociale de Sienne et l'histoirs de l'art siennois, en les éclairant l'une par l'autre. La République de Sienne n'a eu d'autre blason que ce nom : « libertas » sur un écu. Elle eut un art tant que dura sa liberté, ensuite, plus rien. Jamais, pas même dans le plus illustre exemple, celui d'Athènes, n'apparut plus clairement le rapport entre la libre expansion de la nation ou de la cité et la floraison d'un art original.

Il était d'autant plus opportun en outre d'associer l'histoire de Sienne à l'histoire de l'art siennois que la République de Sienne, dont le rôle fut considérable dans l'Italie du moyen âge, au XVe et au XVIe siècle, n'avait pas eu encore d'historien — au témoignage de M. Langton Douglas, — qui lui eût consacré, en aucune langue et pas même en italien, une histoire particulière et complète. Or l'histoire politique de Sienne est aussi instructive que dramatique et émouvante, surtout pour nous Français dont cette république fut l'amie et l'alliée fidèle et malheureuse contre les éternels ennemis de toute indépendance, les Allemands : c'est avec la capitulation de Blaise de Montluc que finit sa liberté. Quant à son histoire sociale, elle n'est ni moins tourmentée, ni moins instructive : elle donne en petit un frappant exemple des longues et confuses crises par lesquelles les démocraties s'aigrissent, se déchirent et se consument bien souvent au profit des ambitions ennemies dans la lutte des partis et la guerre sociale sourde ou déclarée.

Sur cette terre de Toscane, mère des arts modernes, Sienne, sans pouvoir soutenir la comparaison avec cette Florence à l'orgueil de laquelle elle voulut tenir tête, eut son art propre, ses peintres, ses sculpteurs, ses architectes, ses artisans, dont le tempérament et les œuvres ont une franche et attrayante originalité. Ils se vouèrent à la beauté de leur ville. Par eux Sienne est restée particulièrement chère à tous les fervents de l'art italien, étape de prédilection dans le pèlerinage de Toscane. Le second volume de M. Langton Douglas, les illustrations de l'un et de l'autre volume, donnent une idée très précise de l'art siennois, depuis Duccio di Buoninsegna jusqu'au Piémontois, Siennois d'adoption, Sodoma.

Ψ

Arbres, arbustes et arbrisseaux ; Fleurs des bois ; Fleurs des prairies et des pâturages, 3 vol. par Gatin et Camus. Paris, Le Chevalier, éditeur.

Chacun de ces volumes comprend deux parties bien distinctes. La première est consacrée à des généralités. Dans le premier volume, l'auteur montre comment les arbres se développent pour former les bois et les forêts, il signale les ennemis qui les attaquent, les oiseaux qui y nichent, puis c'est la description des genres et des familles dans lesquels les botanistes les ont classés.

Dans le deuxième volume l'auteur se place aux mêmes points de vue que dans le précédent, mais il ajoute des notions propres à guider l'herborisateur dans ses débuts.

Tandis que le deuxième volume est consacré à l'étude des plantes spéciales aux bois, dans le troisième le Dr Camus accompagne le botaniste collectionneur dans les prairies et dans les pâturages.

L'ensemble des premières parties des trois volumes constitue un guide à la fois instructif et pratique.

Dans la deuxième partie sont figurés de très jolis et très exacts chromos, qui ajoutent une note artistique de valeur adéquate aux notions scientifiques.

Chaque planche est accompagnée d'une bonne notice sur la plante qui y est figurée.

Le gérant de la « Revue Pédagogique. »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD

235

Nlle série. Tome LXX. N° 3 Mars.

REVUE
Pédagogique

Sommeil et réveil des États-Unis.

Nous avions pris notre parti de la neutralité des États-Unis, quelque souffrance que la résignation nous coûtât en présence de ce qui nous semblait une abdication morale. De chauds amis de la France, en Outre-Mer, nous manifestaient ardemment leur sympathie, se donnaient, eux-mêmes et leurs biens, à notre cause, et cinglaient leur propre gouvernement de leurs critiques : mais le peuple américain restait indifférent. Les élections pour la Présidence avaient passé, sans que le peuple s'éveillât de sa torpeur. La politique extérieure avait, en somme, tenu peu de place dans les programmes électoraux des deux candidats, et le vainqueur avait été précisément le Président sortant, qui s'était appliqué dans ses propos diplomatiques et dans ses actes à satisfaire l'opinion dominante et à donner au peuple ce qu'il demandait avant tout, « la paix et la prospérité ».

Puis était venu le Mémorandum du Président Wilson, conviant les belligérants à faire connaître leurs buts de

guerre dont les termes avaient été pour nous, en raison même de notre amitié pour l'Amérique, une déception. L'agression brutale contre des pays qui voulaient la paix, le piétinement de la Belgique reconnue neutre par la Prusse elle-même, les assassinats en masse de femmes et d'enfants, les violations répétées, cyniques et barbares du droit des gens, les traités déchirés comme des « chiffons de papier », rien de tout cela (pas même le cas du *Lusitania*) n'avait inspiré au Président une parole de sévérité pour l'Allemagne. Il acceptait gravement les dernières paroles hypocrites du chancelier Bethmann-Holweg, cherchant par une ruse diplomatique à triompher d'ennemis que les opérations militaires n'avaient pas abattus, et écrivait au centre de son message, attribuant les mêmes desseins d'humanité et de justice internationale aux deux groupes combattants : « ... Les objets que poursuivent les hommes d'État des nations belligérantes des deux côtés sont virtuellement les mêmes d'après les termes généraux de leurs communications à leurs peuples et au monde. Des deux côtés on désire assurer les droits et les privilèges des peuples faibles ou des petits États contre toute agression et contre tout déni de justice dans l'avenir, au même titre que ceux des grandes nations aujourd'hui en guerre.... Des deux côtés on désire la formation d'une Ligue des Nations destinée à établir la paix et la justice dans le monde.... »

Cette impartialité sereine à l'égard à la fois des bourreaux et des victimes, de ceux qui avaient mené la guerre par des procédés atroces, au mépris des obligations sacrées de l'humanité, et de ceux qui avaient parfois compromis leur défense pour se conformer à la loi internationale, nous avait convaincus du parti pris de neutralité du Président Wilson, qui semblait se réserver, au prix de

concessions invraisemblables à l'Allemagne, l'occasion de jouer un jour le grand rôle de pacificateur.

Enfin, après la réponse hypocrite ou — plutôt la fin de non-recevoir — des Empires centraux, M. Wilson avait adressé au Sénat américain son Message sur l'organisation du monde après la guerre. Il y exprimait les principes élevés de la démocratie pacifique, du respect des nationalités et de la future amphictyonie des nations — principes qui sont les nôtres, mais qu'il considérait, avec une dangereuse confiance, comme étant aussi ceux de nos adversaires, en dépit de leur politique d'hier et de leur conduite d'aujourd'hui. Sur la foi de cette confiance, il nous conviait à accepter la formule ambiguë : « Paix sans victoire », qui nous faisait douter qu'il acceptât l'idée du châtiment de l'Allemagne, ainsi que des justes indemnités, réparations et garanties.

Là encore il s'affirmait le neutraliste absolu planant si haut « au-dessus de la mêlée », qu'à ses yeux, ceux qui avaient été assaillis, dépouillés, torturés dans leur chair et dans leur cœur, devaient se retrouver, après une héroïque et victorieuse défense, sur le pied d'égalité avec leurs tortionnaires; et que ceux-ci, les bandits de l'Europe, devaient être traités, à la cessation des hostiiités, comme des peuples inoffensifs et bien intentionnés qui ne penseraient plus qu'à la liberté et à la fraternité entre les hommes....

Or, deux semaines après la lecture de ce Message au Palais du Sénat à Washington, le même Président, mis face à face avec un attentat allemand aux droits séculaires de l'Amérique, prenait sans hésiter la résolution immédiate de rompre les relations diplomatiques avec l'Allemagne et commençait les préparatifs en vue de l'état d'hostilité déclarée qui pouvait s'ensuivre d'un moment à l'autre.

Cette décision, tombant en coup de foudre, vient bouleverser nos inférences et nos jugements concernant le peuple américain et son Président. La seule menace d'un dommage matériel a-t-elle pu si brusquement faire faire volte-face à toute une nation? Ou n'est-ce pas plutôt la révolte d'un peuple puissant et fier contre un insupportable empiétement sur ses libertés traditionnelles, sanctionnées par le droit des gens? Ces deux formes d'égoïsme national, l'une plus terre à terre, l'autre plus idéale, sont sans doute les causes immédiates du sursaut soudain de l'opinion aux États-Unis. Mais il y a à ce revirement d'autres causes plus lointaines, qui n'apparaissent que lorsqu'on entre dans la pensée du peuple américain au cours de ces trente mois de guerre, qu'on suit les divergences d'opinion, et qu'on apprécie la force respective des courants d'idées qui se sont tour à tour établis et modifiés. En esquissant la variété de sentiments et de points de vue qui s'est manifestée dans ce pays immense, sans unité ethnique et sans véritable unité nationale, et qui a influencé le Président; en marquant l'évolution qui cheminait sous l'apparente fixité des attitudes, et qui perçait parfois sous la forme d'un geste ou d'un mot inattendus, nous voudrions faire ressortir les causes qui ont déterminé la décision actuelle de M. Wilson et lui ont acquis d'un coup l'appui presque unanime de la nation.

L'abstention de l'Amérique était conforme à la tradition de son histoire. Fondée par des colons qui fuyaient la persécution religieuse, redevable de son indépendance à la lutte contre l'oppression continentale, consacrée par les rêveurs et les utopistes comme la terre d'élection de la liberté, l'Amérique a conservé au fond de son âme la

défiance de l'Ancien Monde. La doctrine de Monroë, d'origine sentimentale et politique à la fois, exclut l'intervention des Américains en Europe aussi bien que l'intervention des Européens en Amérique. Il pouvait sembler, vers 1850, que cette prohibition fût suffisante pour conserver à l'Amérique son autonomie morale et lui permettre d'accomplir sa destinée, libre des fatalités historiques qui pèsent sur les vieilles nations.

L'aspect du monde a changé depuis. Il est arrivé, dans les vingt dernières années, à l'Amérique, par suite des progrès des armements navals, ce qui s'est passé pour l'Angleterre, il y a soixante ans, lors des premiers développements de la navigation à vapeur. A cette époque un ministre anglais a pu dire : « Un pont est jeté sur la Manche ! » Aujourd'hui, c'est l'Atlantique qui est devenu un simple bras de mer.... Il fallait le retentissement formidable des batailles terrestres et navales de cette guerre pour démontrer à l'Amérique qu'elle serait vulnérable, même derrière la barrière de l'Océan, même protégée (mieux qu'elle ne l'est) par des forteresses, s'il plaisait à l'Allemagne de l'attaquer.

Mais, au début de la guerre, l'Amérique n'avait pas de craintes, et, ne croyant avoir rien à craindre, elle se complaisait (humain, trop humain !) dans sa sécurité. De loin, dans cette pénombre qui enveloppe les choses à une grande distance, elle n'avait pas « réalisé » (*realised*) l'indignité de la violation de la Belgique.

C'était là un incident de ces luttes du « continent », auxquelles, Dieu merci ! elle n'était pas mêlée. Roosevelt lui-même ne protesta pas dès l'abord contre l'invasion de la Belgique. C'est peu à peu, et lorsque le satanisme allemand se fût révélé par une accumulation d'attentats, que les

esprits les plus ouverts et les âmes les plus généreuses s'émurent. Des Américains qui ont signé, en juin 1916, le manifeste des cinq cents — cette solennelle « déclaration des droits » des petites nations, cette protestation indignée contre les attentats allemands contre l'humanité — tenaient en juin 1915, la question des atrocités comme en dehors de leur compétence morale.

Au début, l'Amérique s'est vraiment considérée comme *à part* dans le monde. Elle n'était pas préparée à accueillir l'idée de la solidarité des nations civilisées. Elle restait spectatrice, un peu hautaine.... Son Président rassemblait, à l'intention des belligérants des deux partis, les armes des précédents juridiques....

Il s'est fait une évolution dans l'esprit des Américains. C'est l'honneur de notre cause, que, mieux connue, elle ait pu gagner les sympathies, convaincre les esprits, enflammer les consciences. Des voix se sont élevées, qui nous sont allées jusqu'au cœur. Des manifestations ont eu lieu à New-York, en faveur de la France surtout, qui sont pour nous une de ces victoires morales auxquelles nous sommes si sensibles. L'élan de la charité américaine s'est montré merveilleux.

Mais ce progrès des convictions, cet éveil des sentiments généreux, ce triomphe de l'idéalisme largement humain ne se sont pas fait sentir également dans tous les milieux et sur tout le territoire des États-Unis. C'est que l'Amérique (comme nous le rappelait le professeur Baldwin) n'est pas homogène. Elle est composée d'éléments trop divers et trop récemment amalgamés pour former vraiment une nation. Les Polonais et les Juifs russes, pour être devenus citoyens américains, n'ont pas perdu le souvenir des persécutions endurées dans leur pays d'origine. Les Irlandais,

qui sont nombreux et qui ont une grande influence politique, ne sont pas réconciliés avec l'Angleterre. Les Alliés ont, dans ces deux groupes ethniques, malgré la justice de leur cause, des ennemis latents ou déclarés. L'Allemagne d'autre part a, dans les Germano-Américains, des partisans et des défenseurs dont l'influence s'est affirmée dès le début et n'a pas perdu sa force. Le cas de cet élément important de la population américaine est assez particulier et assez grave pour que nous l'examinions avec quelque ampleur.

Les Germano-Américains sont répandus un peu partout, mais on ne les rencontre qu'à l'état sporadique dans l'est et dans l'ouest. Sur les rivages de l'Atlantique et du Pacifique, ils ont des représentants, parfois remuants et bruyants, professeurs d'Universités, banquiers, négociants importateurs et exportateurs, mais peu nombreux, dont la voix ne donne qu'une note individuelle au milieu des expressions de sympathie en faveur des Alliés ou d'admiration pour leur noble cause. La campagne de presse d'un Münsterberg, professeur de psychologie à l'Université Harvard, est plus que neutralisée par les publications du vénérable Dr Éliot, ex-président de Harvard, par les discours et les conférences du président Butler (de l'Université Columbia), du professeur Royce, de M. Whitney Warren et de tant de généreux amis de l'Angleterre et de la France.

C'est dans le Centre-Ouest, dans le pays qui s'étend au bord des grands lacs et sur les rives du Mississipi, que les Germano-Américains, par leur nombre, par leurs groupements, qui forment de véritables colonies, et par l'influence

qu'ils ont su acquérir, exercent une pression[1] sensible sur l'opinion. On connaît mal en France le *Middle-West*. L'Amérique qui compte pour nous, c'est celle de New-York, de Boston et de Philadelphie, celle qui est restée directement en contact avec le Vieux Monde, avec qui se font nos échanges commerciaux, et que nous ont décrite le plus complaisamment les voyageurs. Depuis la guerre, les voix que nous avons entendues venaient de l'est : elles nous apportaient l'assurance agréable que plus le temps s'écoulait et plus s'affirmaient l'horreur des crimes allemands et la barbarie de la doctrine de la force, plus les sympathies se tournaient vers nous, au point que des Américains en étaient arrivés à prononcer un jugement sévère sur la politique de leur propre gouvernement.

Mais l'immense pays du *Middle-West*, de Chicago à la Nouvelle-Orléans, et de Cincinnati à Denver City, par Milwaukee et Saint-Louis, ne partageait pas l'opinion de l'Est. Et le *Middle-West* forme la majorité numérique des États-Unis. Ce n'est pas, comme la Nouvelle-Angleterre, une région de grande industrie et de grand négoce, mais un pays peuplé surtout de cultivateurs, d'artisans et de petits bourgeois. Pays neuf, où la population, puritaine de religion, démocratique-égalitaire de sentiments politiques, décidée dans ses convictions, naïve dans ses pensées, a conservé l'esprit « pionnier », foncièrement américain, et tout oublié (si elle en a jamais rien su) de la vieille Europe. Là, on prospère par le travail solide, dans la vie simple, près de la terre rude, dans le semi-isolement des fermes et des villages, ou dans les faubourgs chaotiques des grandes villes poussées vite. Au réalisme robuste de cette

1. M. Hovelaque en a parlé avec sûreté et pénétration dans son article de la *Revue de Paris* : L'Amérique et la Guerre.

existence primitive, se superpose un idéalisme biblique et volontiers visionnaire : on dédaigne la fièvre d'ambition des brasseurs d'argent de l'Est, et on professe, comme article fondamental de la foi proprement « américaine », un ardent pacifisme. Dans le monde, si longtemps déchiré par la guerre impie — que la civilisation moderne n'a fait que rendre plus affreuse — l'Amérique au moins, terre privilégiée du labeur pacifique, refuge de la « bonne volonté » chrétienne, doit demeurer pure de toute compromission avec l'esprit de conquête, d'agression et de nationalisme sanguinaire.

Dans ce pays du *Middle-West*, les Germano-Américains — Allemands déjà américanisés, mais se souvenant de la mère patrie, et Allemands récemment immigrés, portant encore toute fraîche l'empreinte d'outre-Rhin — forment une masse imposante de quinze millions d'hommes groupés en communautés parfois considérables, comme la colonie des 800 000 Allemands de Chicago. Les anciens, ceux qui traversèrent l'Atlantique avant 1870, avant que la victoire eût développé chez le peuple allemand la morgue, la suffisance et une farouche ambition nationale, gagnèrent la sympathie par leurs qualités laborieuses, leur air bon enfant — la *Gemütlichkeit* — et même ce prestige (qu'ils ne cherchaient pas et qui leur venait d'autant plus sûrement) de l'ancienneté de race et de civilisation. Ils s'assimilaient très vite, perdant leur langue et tout ce qu'ils avaient d'allogène, parfois en quelques années, certainement à la seconde génération. Les Américains, satisfaits de constater la puissance d'absorption de leur milieu social et l'efficacité d'américanisation de leurs écoles, étaient d'autant plus libres de regarder avec bienveillance ce qu'il y avait de pittoresque pour eux dans les mœurs domestiques et

les particularités nationales de leurs hôtes, et ce qu'il y avait de poétique, à leurs yeux, dans leur sentimentalité, leurs légendes, leur goût de la musique, leur lyrisme familial.

Après l'époque où le pangermanisme fut devenu la foi de toute l'Allemagne, — celle du dedans et celle du dehors — vers 1880-1885, on put remarquer un changement chez les nouveaux arrivés d'Allemagne. Ils venaient avec l'orgueil de leur patrie victorieuse et ambitieuse, qui considérait comme sa mission de répandre dans le monde entier sa *kultur*, l'esprit de sa civilisation, de la civilisation de l'avenir. Ils conservaient avec soin leur langue, pour eux et leurs enfants, encouragés par les exhortations venues de la mère patrie, persuadés qu'ils étaient les sentinelles avancées du germanisme, les pionniers de la Grande Allemagne. Ils avaient leurs clubs — les *Vereine* — leurs journaux en langue allemande, leurs écoles, leurs églises, et ils restaient méthodiquement en rapport avec les vieux pays nourris de littérature pangermaniste par les Ligues et les Universités d'outre-Rhin.

Mais ils étaient trop habiles pour manifester leurs sentiments d'une manière offensante. Ils réservaient leurs effusions patriotiques pour l'intimité des fêtes allemandes, portes closes. Dans la vie de tous les jours ils conformaient leurs paroles, leurs manières, ce qu'ils laissaient voir de leur esprit, aux habitudes et aux mœurs de leur nouvelle patrie. Ils apprenaient l'anglais, fort vite et souvent fort bien; leurs enfants pratiquaient les sports américains et se mêlaient aux *debating societies*; leurs femmes se faisaient inscrire à un *ladies'club*. Ils prenaient souvent un rôle de premier rang dans la vie politique, affichant (même lorsqu'ils conservaient une secrète prédilection pour l'auto-

cratie à l'allemande) des convictions démocratiques. Il y avait une sorte de sincérité dans « cette duplicité » (au sens latin) de leur vie : car, n'étaient-ils pas venus de leur plein gré dans le Nouveau-Monde? ne profitaient-ils pas de tous les droits civiques, de toutes les garanties légales, qui sont les privilèges des citoyens de la libre Amérique? n'était-ce pas dans le milieu américain, par les méthodes américaines, qu'ils faisaient leur fortune? Toutes ces raisons de professer des sentiments sincèrement américains, toutes ces manifestations de conformité à la vie et à l'idéal américains, ils en faisaient grand tapage dans les nombreux articles qu'ils publiaient dans les journaux du *Middle-West*, tantôt pour se défendre, tantôt pour attaquer.

Ils ne manquaient pas de publicistes habiles et audacieux (portant parfois des noms anglo-saxons), qui s'étaient fait une place dans les journaux par leur activité officieuse, leur obséquiosité, ou un certain talent — bien germanique — d'abondance dialectique, fort apprécié dans des feuilles qui comptent de 16 à 96 pages. Rien de curieux — et d'un peu angoissant pour nous — comme de suivre ces articles de Germano-Américains, apologies avouées de leur race, de leur *kultur* et des prétendus services rendus par eux à la communauté américaine, dans la presse du *Middle-West*, les *Chicago Daily News*, la *Chicago Tribune*, la *Cedar Rapids Gazette* et les feuilles de Cincinnati, de Saint-Louis, de Milwaukee.... Ils se gardaient avec soin, depuis que les événements militaires n'étaient plus favorables aux Empires centraux, de faire directement l'éloge de l'Allemagne. Il leur suffisait, pour obtenir ce résultat, de faire publier par les gazettes les communiqués de l'État-Major allemand et les commentaires du radiogramme de Berlin, avec des titres gras appropriés, de préférence aux commentaires

français. Ils se gardaient aussi d'attaquer la France. Les sympathies historiques de l'Amérique pour la France, les bonnes relations, de longue date, des deux Républiques, et enfin la pureté de notre cause, la fière tenue de notre pays dans l'épreuve, et notre admirable défense de la Marne et de Verdun, ont créé, même dans le *Middle-West* indifférent aux choses d'Europe, un état de non-hostilité bienveillante à notre égard, qu'il aurait été imprudent de troubler. Ce qu'ils cherchaient, c'était à maintenir le *Middle-West*, c'est-à-dire l'Amérique qui fait nombre, dans la neutralité d'action et même de pensée, si exactement définie par le Président Wilson dans son discours du mois de mai : « ... Nous n'avons rien à faire avec les origines et le but de cette querelle.... Si le reste du monde est emporté par un accès de folie, c'est une raison pour que l'Amérique conserve l'équilibre et la santé d'esprit.... » Pour réussir à perpétuer cette attitude favorable — au moins négativement — à l'Allemagne, ils avaient recours à deux procédés : ils attaquaient la Russie et l'Angleterre; ils vantaient les bienfaits de la kultur allemande en Amérique.

Je ne répéterai pas les accusations qu'ils portent contre la Russie, ni celles qu'ils adressent à la politique anglaise en Irlande : non qu'elles soient sans importance, mais elles sont suffisamment connues. Il est plus curieux de noter comment ils exploitent contre notre alliée d'outre-Manche la vieille rancune du temps de la Guerre d'Indépendance, et une jalousie et une défiance qui procèdent de ce qu'il y a de moins noble dans l'esprit démocratique américain. Ils feignent de confondre l'Angleterre d'aujourd'hui avec celle de George III, de Castlereagh, ou de Disraëli. L'Angleterre serait toujours le pays dominateur, brutal dans le gouvernement de ses colonies, qui refusa d'écouter les appels de

Burke en faveur de la « conciliation » avec l'Amérique. Ce serait cette nation hautaine, avide, bassement intéressée (*money-grabbing*), dont la lourde tyrannie aurait fait naître dans les pays soumis cette désaffection, cet esprit latent de révolte que Bernhardi annonçait à la veille de la guerre — « force centrifuge », disait-il, qui n'attendait qu'une impulsion pour se déchaîner. Que les faits aient démenti ces prévisions mal intentionnées, peu importe. Que l'Angleterre ait donné les preuves les plus évidentes de sa renonciation à l'insularisme et à l'impérialisme; qu'elle ait inauguré depuis trois quarts de siècle dans les Dominions l'autonomie la plus large, et dans les colonies de la Couronne le gouvernement le plus libéral, il n'y a pas là de quoi les arrêter. Ils comptent sur l'ignorance où sont les populations du Centre-Ouest des choses de l'Europe et du monde, et sur la survivance de l'ancien antagonisme du temps de Washington.

Quant à la civilisation anglaise, ils la présentent comme une manière d'être décadente que les millionnaires de Newport et les snobs de Boston s'ingénient à imiter et voudraient imposer à l'Amérique. Ses fausses élégances, son formalisme, ses préciosités de langage, ses prétentions aristocratiques n'ont-elles pas de quoi écœurer les rudes et sincères *farmers* et artisans, qui constituent, après tout, la véritable Amérique? Ces honnêtes citoyens d'une jeune et robuste démocratie savent d'ailleurs à quoi s'en tenir sur le compte des gens qui vont chercher en Europe des gendres à blasons ou des modèles de châteaux, en style Tudor. Un rapprochement avec l'Angleterre signifierait le renoncement à tout ce qui fait de l'Amérique la terre de l'égalité et de la liberté.

Qu'on considère au contraire ce que l'Amérique doit à

la *Kultur* allemande! Inutile d'insister sur les bienfaits scientifiques assurés par les professeurs et les instituteurs allemands immigrés, à qui l'Amérique doit ses Universités et le meilleur de ses méthodes scolaires. Mais la vie civique et la vie familiale seraient tout imprégnées d'idées allemandes de cette « organisation », qui fait l'Allemagne puissante et heureuse, et qui apportera demain la prospérité et le bonheur au monde. Qu'on voie plutôt!

L'Amérique, toute troublée du cataclysme qui désole l'Europe, s'aperçoit avec effarement qu'elle serait sans défense contre une agression (non de la pacifique Allemagne, mais de l'Angleterre et du Japon). De toutes parts on s'agite pour la « préparation » militaire et navale.... Idée allemande : Scharnhorst!

Pour qu'une armée et une marine soient efficaces, il faut une administration intègre; il faut se débarrasser des fonctionnaires nommés par influence politique (*the spoils' system*) et de la corruption (*graft*). Il faut introduire dans l'administration et dans le gouvernement l'honnêteté, le sentiment du devoir, le dévouement au bien public.... Idée allemande : Frédéric-Guillaume III de Prusse!

Pour que la nation consente à accepter la charge écrasante du service militaire et le sacrifice de l'impôt du sang, il faut gagner la démocratie laborieuse par des mesures de « paternalisme » bien entendu, par l'organisation des retraites pour la vieillesse, de l'assurance contre la maladie et le chômage, par toutes les mesures de la plus large prévoyance d'État.... Idée allemande : Bismarck!

Il n'est pas jusqu'à la vie familiale, qui ne puisse gagner à l'influence des mœurs allemandes. L'Amérique ne commence-t-elle pas à s'inquiéter de ses 125 000 divorces par an? La fidélité allemande, *die deutsche Treue*, la régénérera....

Le sophisme est habile. Sans doute il ne pouvait tromper que la population du *Middle-West*, ignorante de l'histoire d'Europe, des échanges d'idées entre les grandes nations, du véritable sens des institutions économiques, politiques et sociales dans les milieux européens. Mais les Germano-Américains tablaient sur cette ignorance, et, en l'absence de voix anglaises ou françaises pour leur faire rentrer leurs faussetés dans la gorge, parlaient haut et gagnaient les esprits simplistes de ceux qui les entourent. Ils en arrivaient à soutenir que c'est eux — eux qu'on traite dédaigneusement dans l'Est de « gens à trait d'union » (*hyphenated*) — qui représentent le véritable américanisme, l'américanisme des hommes nouveaux, des hommes d'entreprise et d'initiative, des pionniers, des démocrates, l'américanisme du grand pays neuf et libre, qui ne peut que dégénérer à retourner à ses origines anglo-saxonnes. Le progrès ne se fait pas en arrière, mais en avant. Les véritables « gens à trait-d'union », à qui il serait juste d'appliquer cette épithète avec le sens dépréciatif, ce sont les *Anglo-Américains*, ceux qui vont à l'encontre du mouvement d'avenir, qui tend à établir une civilisation distincte, autochtone, dans le Nouveau-Monde. Les Germano-Américains, au contraire, travaillent pour cette « consommation désirable entre toutes » (*consummation devoutly to be wished*), pour la civilisation des temps nouveaux, pour l'*américanisme*, tandis que les Anglo-Américains de l'Est, si on les laissait faire, ne pourraient que vouer l'Amérique au *nativisme* qui est un idéal régressif....

Les Germano-Américains exploitaient la dissemblance morale et sociale qui existe aujourd'hui entre l'Ouest et l'Est de l'Amérique, comme il exista autrefois une dissem-

blance beaucoup plus grave entre le Sud et le Nord. Ils savent que leur propagande n'a et ne peut avoir aucune prise sur les États des rivages de l'Atlantique. Là, les « vieux » Américains, ceux qui ont fondé la nation, qui ont conquis pour elle l'indépendance, qui lui ont donné ses lettres et ses arts, son industrie et ses Universités, se sont ralliés à la cause de l'Angleterre et de la France, dès qu'ils ont eu en mains les faits et les documents leur permettant de comprendre les problèmes moraux impliqués dans le conflit.

Ils n'avaient pas de préjugé contre l'Allemagne. L'Allemagne leur avait donné l'exemple de la grande industrie, puissamment outillée en machines, minutieusement réglée dans tous ses rouages, organisée en syndicats et en trusts pour l'achat des matières premières et la vente des produits : ils étaient concurrents de l'Allemagne, mais ils l'estimaient pour ses qualités et son labeur. Les Universités allemandes avaient servi de modèle aux extensions récentes des Universités américaines, lorsque à côté du « Collège » (d'origine anglaise) celles-ci avaient fondé l'École d'Études supérieures ou *Graduate School*, à l'allemande. De plus, il y a un véritable parallélisme sur certains points entre l'esprit allemand et l'esprit américain : l'un et l'autre sont positifs, réalistes, portés à apprécier un homme ou une nation à leur capacité de produire de la richesse et d'acquérir de la puissance; l'un et l'autre sont rigoureux, méthodiques, attachés aux faits, passés maîtres dans « l'organisation ». Enfin l'Allemagne exerçait sur l'Amérique l'ascendant de sa prospérité et de sa force; là, comme dans tout le monde, le prestige de la victoire et du succès produisait ses effets attendus.

Il a fallu du temps aux Américains de la côte de l'Atlan-

tique pour secouer cette emprise allemande, qui se faisait sentir dans l'ordre industriel, commercial et financier, aussi bien que dans l'ordre scientifique, intellectuel et universitaire. Mais les crimes allemands (dont on doutait d'abord) furent bientôt démontrés, par des preuves irréfutables; la doctrine allemande de la force se fit jour, sous sa forme théorique et pratique; les violations du droit commises par l'Allemagne apparurent comme des attentats délibérés aux conventions juridiques sur lesquelles reposent les relations entre peuples civilisés, et comme la négation préméditée de tous les efforts faits par les nations policées pour jeter les bases de la paix dans le monde. L'idéalisme spéculatif et moral, qui vit dans l'âme américaine à côté du réalisme pratique, et qui est d'accord avec le grand principe anglais de la liberté et le grand principe français du droit, s'éveilla et prit de jour en jour plus de consistance. On comprit qu'il ne s'agissait pas seulement d'une « querelle » entre nations également coupables d'ambitions conquérantes ou poussées à la guerre par les fatalités de l'histoire, mais d'un conflit où se décidait l'avenir même de la civilisation. Le puritanisme des Américains de l'Est, éclairé par les grands courants d'idées politiques et sociales de l'Europe, avec lesquels il avait su rester en contact, s'oppose au puritanisme des Américains de l'Ouest, qui, isolé des grands mouvements de la vie intellectuelle et de l'évolution historique, s'enfermait dans un pacifisme biblique, dissocié de l'humanité. Entre les nations respectueuses du droit, désireuses de paix, contraintes à la guerre par une agression criminelle, et les nations avides, impérieuses, brutales, contemptrices de toute justice, habiles à forger des sophismes pour colorer la recrudescence en elles des instincts barbares, l'Amérique éclairée et cultivée n'hésita plus.

Parmi les voix qui s'élevèrent en faveur des Alliés, celle du Dr Éliot, vieillard vénéré, respecté comme un père par les millions d'*alumni* de la grande Université Harvard, guide et conseil de la « meilleure conscience » de l'Amérique, fut la plus explicite, la plus hardie, la plus calme aussi et, par là, la plus impressionnante. On ne pouvait accuser ce sage, chargé d'ans, de nourrir des ambitions égoïstes ou d'exploiter la guerre pour les intérêts d'un parti; on ne pouvait soupçonner ce savant, docteur d'une Université allemande, de haïr l'Allemagne. Sa pensée planait, impersonnelle, au-dessus des passions, des préjugés, des préférences même inconscientes : éclairée par la raison et par la charité chrétienne, par le sens historique et par le respect du droit, par la solidarité humaine et par un large patriotisme, elle semblait resplendir de l'éclat même de la vérité. Le Dr Éliot montra, dans une série d'articles d'une haute tenue philosophique que l'idéal américain, individualiste, fédéraliste, républicain, ne pouvait, sans se renier lui-même, se rallier, fût-ce par le silence, à une doctrine destructrice de l'autonomie humaine, de l'individualité des petites nations, de la liberté, de l'égalité et de la justice. Il réfuta par une dialectique serrée, du point de vue purement américain, les théories de la « race élue », de « l'État Léviathan », de « l'Allemagne au-dessus de tout », qui devaient perpétuer la guerre parmi les hommes ou aboutir à l'annihilation des personnalités et des consciences. Comment l'Amérique, une des nations initiatrices de l'arbitrage, pouvait-elle ne pas flétrir les principes, de sinistre notoriété : « la force fait le droit », « nécessité ne connaît pas de loi »... et la mentalité qui fait de la guerre l'activité la plus noble de la nature humaine ? L'Amérique n'est pas atteinte directement cette fois; mais elle est, en

fait, solidaire des Alliés; les Alliés combattent, pour elle aussi bien que pour eux-mêmes, le combat du droit et de la civilisation.... Il concluait, qu'en raison et en justice, l'Amérique ne devait pas rester indifférente, mais se dresser, les armes à la main, aux côtés de ceux qui versent leur sang et sacrifient leurs ressources pour la défense de la société des nations et le triomphe ultime de la paix.

L'Amérique de l'Est, frémissante d'indignation après l'attentat du *Lusitania*, reconnut dans les paroles du Dr Éliot la voix même de sa conscience. Les prudences juridiques de son Président paraissaient aux plus généreux une forfaiture à l'honneur national et à l'humanité. La presse de New-York et de Boston publia des dénonciations indignées de la politique des « notes », des atermoiements et des pourparlers sans fin. La sympathie américaine pour les Alliés se manifesta par des actes : le dévoûment à l'œuvre de ravitaillement de la Belgique et de nos départements envahis, et d'innombrables et généreux dons en argent et en nature. Des milliers de jeunes gens et de jeunes filles sont venus, à tour de rôle, présider à la répartition des vivres dans les territoires occupés par les Allemands et veiller à ce que les envahisseurs sans scrupules ne s'emparassent pas pour leur propre usage des secours destinés à ceux qu'ils avaient dépouillés de tout. Grâce aux dévouements américains la Belgique et la France envahie ont échappé aux affres de la famine. On a publié dans les journaux français quelques chiffres se rapportant aux œuvres collectives en faveur des Alliés, comme les cinq millions de francs produits par la vente de charité de New-York. Ce qu'on sait moins, c'est que, dans l'Est, des dons continuels, souvent considérables, affluent aux hôpitaux américains de Neuilly, de Pau, et d'ailleurs, que des milliers de caisses

de pansements, d'instruments chirurgicaux et de médicaments sont envoyés périodiquement aux hôpitaux français, que des cargaisons de vêtements ont été expédiées aux Comités des réfugiés dans toute la France. Depuis deux ans et demi, les dames américaines se réunissent, comme les Françaises, en sociétés de couture pour tricoter et confectionner des vêtements de dessous pour nos poilus. Il arrive aux tranchées des envois de colis destinés à être distribués par le soin des officiers. Chose plus touchante encore, des marraines américaines ont entrepris de subvenir aux besoins les plus pressants de nombreux combattants de nos régions envahies, et de les réconforter de leur sympathie. Quoi de plus beau enfin que l'adoption par des Américaines de nos orphelins de guerre, qu'elles s'engagent, par un acte notarié, à entretenir pendant un nombre spécifié d'années : ce ne sont pas des bienfaitrices distantes; elles veulent connaître par des rapports détaillés et par leur photographie leurs petits protégés, qu'elles suivront on le sent, dans toutes les vicissitudes de leur adolescence, avec une attention affectueuse.

Des étudiants, parmi lesquels un grand nombre de l'Université Harvard, sont venus s'offrir pour conduire les automobiles-ambulances offertes par leurs compatriotes à notre Service de Santé. A Verdun, dans la Somme, ils ont vaillamment mené leurs voitures sous la mitraille jusqu'aux postes de secours du front. Plusieurs ont été blessés, quelques-uns déjà sont tombés, mortellement frappés. Parmi les plus aventureux et les plus enthousiastes, il s'est formé une escadrille d'aviateurs, dont les prouesses ont été à plusieurs reprises mentionnées dans nos communiqués. La mort aussi a fauché dans leurs rangs. Le père d'un de ces jeunes hommes, morts pour la France, a répondu à la

dépêche des condoléances officielles : « Malgré notre douleur, nous sommes fiers et heureux que notre fils, au prix de sa vie, ait préparé le succès de la plus noble cause qui puisse enflammer les hommes. »

De telles paroles, qui sont des actes, de tels actes, qui sont la noblesse d'un peuple, ont éveillé en France une admiration et une reconnaissance infinies. C'est là la véritable Amérique, celle qui, l'insolence allemande s'exaspérant, devait exercer une influence irrésistible sur tout le pays et faire reculer le « réalisme » à l'allemande devant l'idéalisme des Abraham Lincoln et des Emerson. Il y a une contagion de la générosité et de l'héroïsme, qui devait se répandre même dans l'Ouest, et enrôler à son service les forces spirituelles du puritanisme, un moment égarées dans le pacifisme à tout prix.

Peu à peu un certain nombre d'Américains de Chicago ou de San Francisco (j'en ai la preuve dans les lettres de mes amis) se persuadaient que le véritable moyen de défendre la paix, dans la situation présente de l'Europe, c'est de faire la guerre. De plus en plus — les succès militaires de l'Entente s'affirmant, et l'héroïsme de la France et la résolution de l'Angleterre excitant davantage l'admiration — on reconnaissait, en dépit de la propagande germano-américaine, que c'est du côté des Alliés que l'Amérique devrait porter, au lendemain de la guerre, le poids de son influence morale pour le triomphe d'un régime de droit entre les nations.

La situation du Président Wilson était angoissante. Non seulement il portait la responsabilité de décider de la paix ou de la guerre pour un immense pays de cent millions d'habitants, non directement engagé ou menacé, mais il avait à choisir entre la politique traditionnelle des États-

Unis, appuyée sur les précédents, justifiée par les succès passés, et une politique nouvelle, pleine d'aléa et d'incertain, qui aurait jeté l'Amérique dans le mælström des rivalités européennes. L'Amérique n'était prête, ni matériellement, ni moralement, à faire ce saut dans l'inconnu. Le Président est donc resté aussi longtemps qu'il a pu sur le terrain des précédents et des considérants juridiques, d'une prudence dans ses démarches et d'une modération dans ses représentations à l'Allemagne, qui ont pu nous paraître excessives, mais pourtant assez ferme dans son attitude pour avoir forcé pendant plus d'un an « l'ennemi du genre humain » à reculer devant la crainte de se faire un nouvel ennemi. Nous ne devons pas apprécier le rôle du Président Wilson à la mesure de nos jugements ou de nos sentiments, mais d'après l'effet produit en Allemagne par son intervention : or la presse allemande dès avant la rupture le poursuivait de ses vitupérations, au même titre que les pays avec lesquels elle est en lutte; les Germano-Américains ont essayé, par les moyens mêmes qu'ils emploient contre les Alliés, de faire échouer sa réélection.

Il semble bien d'ailleurs, à certains indices, que les convictions intimes de M. Wilson se soient laissé influencer, depuis quelque temps, par l'opinion pro-alliée de l'Est. S'il a recueilli dans la Nouvelle-Angleterre (qui, par tradition, est « républicaine ») un nombre de votes supérieur à celui que candidat « démocrate » y ait jamais obtenu, ce n'est pas seulement parce qu'il a assuré à cette partie du pays, où est concentrée presque toute l'industrie métallurgique, « la paix et la prospérité »; c'est aussi parce qu'il a prononcé, à la veille du vote, des paroles significatives, qui sont le signe d'une évolution dans son esprit. La formule, devenue fameuse, dans laquelle il avait

résumé son attitude : « Il y a des peuples trop fiers pour se battre », dénotait sinon son adhésion sans réserves au pacifisme puritain, du moins l'intention de justifier sa politique par les principes évangéliques et utopiques, qui étaient précisément proclamés par les Américains du Centre-Ouest. Or, plus récemment, dans un des derniers discours de sa campagne électorale, il a dit : « Cette guerre est sans doute la dernière où l'Amérique pourra rester en dehors du conflit », et il a parlé des « sanctions » qui doivent rendre efficaces les conventions internationales posées par les tribunaux d'arbitrage et la Conférence de la Haye. C'était un signe que le Président était résolu à jeter les bases « morales » d'une transformation de la politique américaine dans l'avenir. L'Amérique ne s'enfermerait plus, un peu égoïstement, dans le cercle de ses propres intérêts ; elle s'intéresserait aux affaires mondiales ; elle ne laisserait pas le droit international se fonder, la civilisation de demain se créer, sans elle.

Certes, le Président ne se serait pas départi de sa politique de stricte neutralité, si l'Allemagne, dans sa démence, n'avait fait outrage et porté atteinte à des droits que la grande République d'Outre-Mer considère comme faisant partie intégrante de sa souveraineté. Cette provocation ayant eu lieu, il ne pouvait plus s'agir, pour le Président, de « délicat équilibre » entre les belligérants, d' « ancienne amitié » à l'égard de l'Allemagne, de laborieuse courtoisie dans la correspondance diplomatique, ni, pour le peuple américain, d'attitude expectante à l'égard des culpabilités, de détachement au regard des horreurs et des crimes, de sympathique curiosité (de la part du *Middle-West*) vis-à-vis des Germano-Américains. Les intérêts de l'Amérique étant mis en danger, l'honneur américain étant mis en

cause, le point de vue et de la nation et du chef de l'État changeait du tout au tout.

Ne nous étonnons pas de ce changement si radical et de cette soudaineté. Dans la vie des nations comme dans celle des individus, les causes les plus justes, lorsque, pour être défendues, elles exigent le sacrifice des biens et de la vie même, ne rencontrent pas toujours les adhésions qu'elles méritent. Avant d'avoir senti peser sur eux la pression de la nécessité et mordre en leur chair l'aiguillon de l'insulte, les Américains (pris dans leur masse) se leurraient de raisons contre l'évidence de la raison. Des circonstances atténuantes diminuent leur responsabilité : j'ai montré l'emprise de la campagne germano-américaine sur l'immense pays du Centre-Ouest et l'ascendant personnel qu'exerçaient souvent les Allemands immigrés, grâce à cette double nature qui fait du Teuton « au repos » un être différent du barbare furieux déchaîné en plein dérèglement de passion guerrière. Les mensonges, les sophismes, les calomnies, les nouvelles truquées, tout l'appareil de fourberie déployé par le service de la propagande allemande, tardivement et insuffisamment contrebattu par notre propre service de publicité, faussait les données de la question et troublait les esprits. L'idéalisme puritain nous desservait, habilement entretenu par les hommes de plume soudoyés par l'Allemagne. Les socialistes, les femmes du mouvement féministe, dans le brouillard de rêve pacifiste où ils se complaisaient, ne voulaient voir dans *tous* les belligérants que des peuples coupables de briser l'espoir radieux de « la paix parmi les hommes... ».

Le véritable idéalisme américain, malgré tout, exposé inlassablement et éloquemment par l'élite intellectuelle et morale de l'Est, faisait des progrès. En présence d'atrocités,

dont les Américains du *Belgian Relief Comittee* avaient témoigné, en face de mesures d'intolérable inhumanité comme la déportation en masse des populations des pays envahis, même les utopistes commençaient à comprendre qu'il faudrait autre chose que de bonnes intentions, des conférences bénévoles et des « croisières de la Paix » pour mettre à la raison le militarisme et le cruellisme allemand. De vagues craintes se faisaient jour que l'Amérique elle-même, malgré « les mille lieues de mer froide, mauvaises conductrices du fluide belliqueux » (dont avait un jour parlé le Président), ne serait peut-être pas toujours à l'abri de la perversité d'agression de l'Allemagne. La visite des « sous-marins de commerce » était un privilège qui ne laissait pas d'inspirer quelques appréhensions. La destruction de navires de commerce, par des sous-marins de guerre, en vue des côtes américaines et sous les yeux des bâtiments patrouilleurs américains, était une autre aménité encore plus inquiétante. Sous l'impulsion de la population des rivages de l'Atlantique, un puissant mouvement était né au cours de l'été de 1916, en faveur de la « préparation militaire » (*preparedness*) et de l'augmentation des forces navales, dans le but de mettre le pays en état de défense contre tout péril possible. Des manifestations imposantes avaient eu lieu dans les rues des grandes villes de l'Est, et les étudiants des Universités s'étaient constitués en corps de volontaires. Entraîné par ces démonstrations d'un nouveau sentiment national, le Président Wilson (avant les élections, et peut-être non sans mesurer ses chances de maintien au pouvoir) avait proposé et fait voter une augmentation de crédits pour le budget militaire et naval.... Autant de signes que la conscience américaine était sortie de l'état d'indifférence ou de prudente réserve où elle

s'était longtemps réfugiée. Les raisons *morales* de condamner l'Allemagne devenaient de plus en plus impératives. Certaines raisons matérielles, même, apportaient à l'évolution des esprits ce stimulant dont une entité collective, comme une nation (l'humanité étant ce qu'elle est), ressent plus directement l'influence. De plus en plus, l'Amérique se rapprochait du point de vue, que l'inéluctable nécessité avait obligé la France et la Russie, puis l'Angleterre et l'Italie à adopter dès l'abord, à savoir que : contre la violence et l'injustice, le Droit n'a d'autre recours que la *force* juste. C'est ce qui apparut, lorsque le Président lut au Sénat, le 21 janvier 1917, le Message où il exposait les conditions auxquelles les États-Unis accepteraient de prendre part à l'établissement d'une Ligue des Nations à l'issue du conflit. Complétant l'indication donnée dans le discours de conclusion de sa campagne électorale, il écrivait :

« Afin de garantir la permanence de cette Ligue de la Paix, il sera absolument nécessaire de créer une force armée assez nettement supérieure à la force armée de toute nation ou de toute alliance de nations, pour qu'aucune nation ou combinaison probable de nations puisse lui faire face ou lui résister. Si la paix que nous ferons doit être durable, elle doit s'appuyer sur la force organisée de la majorité des nations de l'univers. »

Cette décision concernant les *sanctions* du statut juridique de l'univers organisé pour la paix, nous montre les États-Unis s'acheminant vers la conception de la force mise au service du Droit et se rapprochant de la volonté arrêtée des Alliés de châtier l'Allemagne pour sa folie guerrière, son mépris des traités et ses criminelles transgressions du droit des gens. Que, sur ce, survienne l'incident qui jette l'Allemagne au travers des routes de l'Océan où les États-

Unis, d'accord avec les précédents, les traditions et les lois internationales, réclament le libre passage, et la réponse des États-Unis jaillira, fière, inébranlable, éclatante. La *raison* de la nation américaine était déjà gagnée à notre cause; le *sentiment* national, désormais engagé, la soulève tout entière d'un seul élan et d'une seule volonté. Elle ne reculera devant aucun acte énergique, fût-ce la déclaration de guerre.

L'idéalisme, qui est une force de sentiment, se porte aujourd'hui vers les mesures de défense par les armes, avec l'ardeur dont il s'attachait naguère au maintien de la paix. Sous l'insulte, la bonne volonté s'est changée en indignation. Aussi voit-on M. Ford, l'organisateur de la « croisière de la Paix », mettre sa fortune et ses usines au service du gouvernement, et cinq cent mille suffragettes, qui naguère manifestaient pour la neutralité, s'offrir comme ouvrières de guerre. La nation ne connaît plus d'indifférence, ni de dissidence. Les Germano-Américains atterrés se pressent en foule pour obtenir leurs brevets de naturalisation et le journal allemand *Das Vaterland* s'américanise et devient *The New World*.

La cause des Alliés s'est accrue d'une force morale immense. Même si l'Allemagne, assagie, recule devant les actes extrêmes et évite par un revirement (qui équivaudra à une défaite), de lancer contre elle une grande puissance financière, industrielle et maritime, nous sommes assurés d'avoir avec nous le Nouveau-Monde pour le règlement des comptes et l'organisation pacifique de l'univers. La justice de notre cause et la rage furieuse de nos ennemis nous permettront de refaire les Traités de Vienne avec un concours que la Sainte-Alliance n'avait ni su obtenir, ni mérité. Nous solutionnerons le formidable conflit avec l'assentiment grandiose de l'humanité civilisée. C. Cestre.

L'Effort et l'Intérêt.

Quelle part faut-il faire à l'effort dans l'éducation et comment l'obtenir? Quelle part à l'intérêt, et à quoi tient l'intérêt? Quel est le rapport de l'un à l'autre? Problème très actuel parce qu'il est essentiel, mais non pas problème nouveau; car il y a longtemps qu'il est posé, sous ce nom ou sous d'autres. La question du travail attrayant n'est pas d'hier. Mais, comme toutes les questions de pédagogie ou de philosophie, théorique ou pratique, elle est renouvelée par chacun des grands mouvements d'idées. Le pragmatisme ne pouvait pas ne pas la traiter à son tour, et ne pas présenter comme une grande nouveauté sa solution.

Voici quatre volumes ou études qui se rattachent, sinon tout à fait à la même doctrine, du moins à la même direction de pensée, et dont chacune propose sa thèse comme une révolution pédagogique. Comme nous sommes, sans doute, à la veille d'une réforme de notre système d'éducation et qu'il sera demain plus nécessaire que jamais d'utiliser au mieux toutes les ressources nationales, ces thèses s'offrent fort à propos pour nous inviter à réfléchir à ce problème qui en domine tant d'autres. J'en résumerai les précisions avant de conclure.

I

Les Nouvelles Méthodes d'éducation[1], qu'analyse avec une ardeur de militant le petit livre de M. Wilbois sont en somme celles de l'École des Roches fondée par Demolins. Elles ne sont nouvelles que chez nous, puisque Demolins, pénétré de la supé-

1. J. Wilbois, *Les Nouvelles Méthodes d'éducation; L'Education de la volonté et du cœur.* 1 vol. in-16, Paris, Alcan, 1914.

riorité des Anglo-Saxons, les avait empruntées aux collèges anglais; et elles ne sont appliquées qu'à l'Enseignement secondaire, plus précisément à la formation des dirigeants d'une société moderne essentiellement industrielle. Enfin il n'est question ici que des parties les plus nouvelles, c'est-à-dire de l'éducation de la volonté et de celle du cœur; le chapitre de l'éducation intellectuelle est seulement annoncé.

Que sont donc ces méthodes? Elles s'inspirent à la fois d'un pragmatisme anglais et de la sociologie de Le Play, dont se réclament les pédagogues distingués de l'École des Roches. On sait le régime de l'internat dans les grands collèges anglais. Réformé successivement par Arnold, Reddie, Badley, il répartit les élèves entre des « maisons » séparées, rapprochant des enfants de tous les âges, et dont chacune est confiée à un professeur. Dans chaque maison, sous l'autorité de ce « tuteur », de grands élèves, moniteurs élus et agréés, exercent l'autorité sur leurs camarades pour tout le détail de la vie, à la salle de travail comme au dortoir ou au terrain de jeux. Autorité toute différente de celle de nos surveillants, bien plus volontiers acceptée, et qui dispense précisément les maîtres de la surveillance tatillonne, fatigante pour tout le monde.

Tout ceci est connu. On sait moins l'heureuse adaptation à nos mœurs qu'on en a réalisée chez nous dans un régime d'études plus solides. C'est, en somme, l'*expérience* de l'École des Roches qui est ici rapportée, interprétée aussi dans une théorie que M. Wilbois emprunte à la philosophie de l'*Évolution créatrice*. Il rapproche, suivant une thèse connue et en une démonstration un peu sommaire et schématique, le développement de l'individu et celui de la race. L'évolution de l'individu reproduirait en raccourci les phases de celle de la race : *vitalité indisciplinée* des peuples chasseurs et pasteurs ; *discipline passive* du moyen âge (la transition paraît tout de même un peu brusque et omet tout ce que nous appelons l'antiquité); enfin *initiative coordonnable* des nations modernes. Autrement dit, *enfance* dont la fonction est le jeu, *âge ingrat* qui demande une discipline de dressage, *adolescence* où se forme la responsabilité à l'égard d'un groupe. L'éducation a pour but d'insérer l'individu dans le développement de la race ; mais elle le trouve et le laisse dans

un milieu social déterminé. La sociologie est donc aussi nécessaire ici que l'histoire ou la biologie. La différence entre l'éducation française ou russe et l'éducation anglaise tient à la différence des deux régimes sociaux : d'une part volontarisme, décentralisation, hiérarchie des classes; de l'autre intellectualisme, centralisation, égalitarisme. En tout cas l'éducation, ici et là, doit élever l'enfant par la tradition en vue du progrès, c'est-à-dire dépasser à la fois l'histoire et la sociologie.

Pour former la volonté d'hommes modernes, les Anglais nous serviront de modèles, parce que leur régime social est en avance sur le nôtre; en éducation la France est seulement inspiratrice tandis que l'Angleterre est exécutante. L'enfant s'élève par le jeu (théorie de Groos et de Claparède), isolé dans la nursery ou le kindergarten. L'âge ingrat comporte un dressage, dirigé par une autorité. Mais l'autorité doit obtenir le consentement en gagnant l'intérêt; et le dressage doit mettre l'automatisme au service de la liberté. M. Wilbois, qui se réclame ici de William James, est disposé à forcer la nature un peu plus que lui, mais toujours dans un régime de paix et de confiance. Notons en passant que cette discipline maintient, à l'anglaise, les châtiments corporels; mais si l'école est rude pour le corps, elle doit être joyeuse pour l'âme. Avec l'adolescence il faut s'y prendre autrement et confier à l'élève des fonctions. La responsabilité, qui est la grande éducatrice, est ici plus précisément organisée. Je ne reviens pas sur le rôle des *capitaines*, apprentis de l'autorité sous l'autorité du directeur et vrais éducateurs de leurs camarades. Ce sont de futurs dirigeants modernes, c'est l'élite de demain que l'on forme. Je veux seulement témoigner de ce que j'ai vu à l'École de Roches et qui est excellent; c'est une maison d'éducation où l'autorité crée de la liberté.

Un exemple, celui de l'école russe de Nepluyeff, sert d'introduction à la théorie de l'éducation du cœur. Elle doit former les quatre sentiments essentiels : 1° l'amour, préparation au mariage moderne et qui doit lutter contre la dépopulation par la chasteté et la tendresse; 2° la bonté moderne, occidentale, celle de dirigeants qui, en soulageant les misères, encouragent et entraînent, et qui organisent la prévoyance; 3° le sentiment national; 4° le sentiment religieux. L'auteur montre que l'éducation de la

volonté offre à l'éducation du cœur les cadres de sa discipline et ses suggestions.

Et il y a là, en effet, d'excellentes suggestions dont notre éducation publique elle-même devrait faire son profit. Sans doute elle ne mérite pas tous les reproches qui lui sont ici adressés; par exemple, il n'est pas vrai que pour elle « une classe de quarante enfants n'est que la collection de quarante leçons particulières » (p. 91). Il reste du moins qu'elle a beaucoup à faire pour l'éducation du caractère. Toutefois, nos lycées ne peuvent ni demander 2 500 ou 3 000 francs de pension [1], ni se borner à former des capitaines ou chefs d'industrie. Il faudrait chercher comment ces idées s'appliqueraient à toute l'éducation d'une démocratie. Mais nous aurions tort de ne pas méditer ces réflexions ou plutôt ces expériences.

En réservant la question générale de l'intérêt, je note seulement deux observations. D'abord, est-il vrai que les Français n'aient en pédagogie que l'inspiration et doivent se mettre pour l'exécution à l'école des Anglais? Sommes-nous si maladroits pour l'éducation du cœur, et n'avons-nous jamais rien fait (p. 123)? Sans manquer à l'Entente cordiale ne peut-on se demander si vraiment les Anglais naissent plus éducateurs que nous, si vraiment l'éducation anglaise met en pratique nos aspirations désintéressées, et si elle a mieux préparé que la nôtre les volontés mêmes à la terrible crise où nous luttons ensemble? Nos qualités nationales n'y font pas, semble-t-il, moins bonne figure. Personne ne les admire plus que les Anglais, et personne n'en a mieux parlé. D'autre part, je suis frappé de ce fait que toute l'éducation de la volonté et même du cœur est demandée à l'école et à l'internat. La famille, la mère ne semblent y avoir aucun rôle défini, ni à l'âge des tout petits qu'il faut isoler de leurs parents, ni pour le dressage, ni pour l'éducation du cœur et de la pureté. Sans doute, l'auteur trace surtout un programme d'Enseignement secondaire; mais ses formules et conclusions sont générales, et il importe plus que jamais de savoir si la

1. Remarquons cependant que la Société de l'École des Roches boucle largement son budget. Or elle prend sur ses recettes des frais considérables (installation et entretien des bâtiments, traitements du personnel, etc.) qui sont dans un lycée payés par l'État, et qui élèveraient sensiblement la pension dans nos internats.

famille a, ou non, sa place dans l'éducation primaire ou secondaire. Comment imagine-t-on, par exemple, de lutter contre la dépopulation sans la famille?

II

A la question de l'effort, M. Demenÿ a consacré tout un volume[1], où il l'étudie en psychologue et en physiologiste; mais c'est aussi bien le problème philosophique et moral qui est posé. L'effort, dit-il, c'est la vie même, et aussi le moyen de la vie la plus haute et la plus belle, qui est ordre et harmonie. Il n'y atteint que s'il est lui-même harmonieux, mesuré, conscient, intelligent, bien rythmé. La théorie en est surtout appliquée à l'éducation physique avec une insistance qui ne va pas sans redite, mais qui est très persuasive. On sait la grande compétence de M. Demenÿ sur ce domaine, et avec quelle ardeur il travaille à écarter la gymnastique rigide et saccadée, à définir et propager une méthode *française* d'éducation *générale* du *mouvement*. Il proteste contre les attitudes conventionnelles préparant, soi-disant, à la vie par la mécanique et l'automatisme. D'accord avec la vérité physiologique et psychologique, il fait comprendre que tout mouvement intéresse tout le corps, que normalement le mouvement se prolonge comme une ondulation, et que l'effort normal bien dirigé se traduit en résultats utiles. Aux procédés d'un athlétisme pédant qui se prend comme un but, non comme un moyen, et qui n'est pas accessible à tous les enfants, ni surtout à ceux qui étudient, il faut substituer les exercices naturels (marche, course, saut, etc.), et les sports. On en exclura seulement l'artifice des concours et des records. Ce qu'il faut acquérir, ce n'est pas le talent limité du spécialiste, mais la culture générale, l'eurythmie d'un organisme apte à tous les efforts. L'important, c'est donc la qualité, la direction de l'effort. Et M. Demenÿ, en des analyses savantes, ingénieuses aussi, montre comment s'acquièrent par l'attention volontaire l'adaptation progressive, la sûreté, l'économie, la souplesse des mouvements, soit dans

1. Georges Demenÿ, *L'Éducation de l'Effort. Psychologie-Physiologie.* 1 vol. in-12, Paris, Alcan, 1914.

les actions naturelles, soit dans le maniement des instruments (marteau, rabot, scie, bêche, violon, etc.). Nous voyons très bien que c'est la science qui nous explique la valeur de l'effort bien dirigé. Ce n'est tout de même pas elle qui pratiquement le dirige, car toute cette habileté s'acquiert par le jeu naturel de la volonté sur les sensations, les nerfs et les muscles. Et ceci pose pour l'éducation physique une question importante : la connaissance du but ne suffit-elle pas sans l'analyse scientifique des moyens? Du moins celle-ci peut servir à écarter les méthodes fausses, et il reste qu'un maître peut avertir l'élève des fausses manœuvres et abréger l'apprentissage.

En tout cas, toute cette pédagogie de l'éducation physique est du plus vif intérêt. Elle se retrouve pour une bonne partie dans les théories officielles d'aujourd'hui. Espérons que demain ces théories passeront réellement dans la pratique. L'école ne refusera plus aux enfants de France l'éducation physique dont la France d'hier a manqué, et sans laquelle la France victorieuse de demain sera de nouveau, un jour ou l'autre, en péril. Car à quoi sert d'avoir l'idée juste du but et la science des moyens si on ne les applique pas? Et pour les appliquer, il faut du temps, de l'espace, de la bonne volonté. Nous le répétons depuis des années. M. Demenÿ est au premier rang de ceux qui le répètent et le démontrent. Mais c'est toute une révolution qu'il faudra pour donner à nos écoliers, dans les villes, des terrains de jeux, et surtout du temps pris sur les programmes. Réduire les programmes et les heures d'enseignement, y faire une place à l'action, comment l'obtenir? La lutte sera dure. Pourtant, là aussi, il faut vaincre.

Revenons à l'effort et à la question philosophique. Elle se pose déjà à propos de l'organisation pratique. Tantôt M. Demenÿ affirme — c'est le sens de toute sa théorie, et de sa pratique personnelle — qu'il faut tout demander à l'effort volontaire, méthodique, ne rien laisser au hasard; tantôt il semble qu'il suffise de donner aux enfants du temps et de l'espace en les confiant, en les abandonnant pour le reste à la nature. Il faut « donner la liberté à la jeunesse pour qu'elle se livre spontanément à ses joyeux ébats en face de la nature.... La vigueur naît de l'exercice en liberté, au grand air, avec de la joie, des jeux, des danses et

des chants, même avec un peu de folie » (p. 225). L'effort, c'est la vie; mais, d'autre part, c'est la volonté, et il faut prendre l'habitude de l'effort, et la valeur de l'homme se mesure à l'effort moral. Sans doute M. Demeny exclut les efforts nuisibles et douloureux de la scolastique athlétique; mais obtiendra-t-on sans souffrance l'habitude de l'effort utile? Il semble que la science résolve la question en enseignant l'effort mesuré, harmonieux, qui est à la fois le seul beau et le seul utile. L'auteur s'attache en effet à un idéal esthétique d'adaptation parfaite dont le « rêve » le séduit. L'élève qui n'aurait connu ni doute, ni contradiction, ni désharmonie « n'aurait qu'à entrer dans la vie, tout préparé, sans grands espoirs ni sans grandes déceptions comme on aborde au rivage de plain-pied » (p. 127). Et pourtant le moralisme de l'auteur se retrouve quelques pages plus loin pour affirmer que « derrière de grands travaux il y a de grandes peines, toujours un sacrifice » (p. 165). Il s'incline devant l'effort de ces hommes géants, comme Beethoven dont la vie fut si triste, auxquels l'humanité doit tout. L'effort le plus utile comporte donc le sacrifice. Esthétisme et moralisme ne s'accordent plus, ou plutôt ne s'accordent que si par delà ce beau, fait de mesure, d'harmonie, d'adaptation heureuse, nous nous élevons jusqu'au sublime, et si la douleur reprend un sens. L'élève qu'on aurait sevré des grandes ambitions, pour lui épargner les grandes déceptions, et à qui on aurait rendu tout facile serait un pauvre spécimen d'humanité. Ce ne peut être l'idéal de l'éducation. Le libre jeu d'une nature, innée ou acquise, laissée à elle-même et à ses joies, ne suffit pas à une vie humaine et civilisée; car cette vie exige à chaque instant un progrès qui dépasse la spontanéité, un effort qui contraint la nature à se surpasser dans la souffrance. Il ne suffit pas non plus, cela va sans dire, à l'éducation qui y doit préparer l'enfant; et la discipline la plus intelligente, la plus scientifique n'en saurait toujours écarter la douleur. Nous voilà une fois de plus butés à la question essentielle.

III

Elle est nettement posée par le pédagogue américain John Dewey, dont on connaît l'ouvrage *The School and society* et qui défend, dans un volume nouveau, *L'École et l'Enfant*[1], sa pédagogie génétique, sociale et « instrumentaliste ». C'est une réunion de quatre études, dont la première a précisément pour titre le titre de cet article : l'intérêt et l'effort. Chacun des deux principes est soutenu par une école qui l'oppose à l'autre. L'une accuse l'effort de faire travailler l'enfant à contre-cœur, de substituer l'ennui à l'attention spontanée, un intérêt vicié, égoïste à l'intérêt vrai, de former des machines, non des volontés. L'autre reproche à la théorie de l'intérêt de mal préparer l'enfant au sérieux de la vie, d'amollir la personnalité en l'habituant à l'amusement, de faire des enfants gâtés qui seront des volontés impuissantes, de fausser l'esprit en masquant la vérité d'agréments artificiels : c'est par l'effort qu'il faut apprendre à faire face à la vie.

Chaque théorie, dit M. Dewey, ne vaut que dans ses négations, et repose sur cette idée fausse que les fins de l'éducation sont extérieures au moi. Le vrai principe est, non pas le dédoublement de l'attention, la désintégration du moi qui laisse dans l'effort commandé l'esprit vagabonder ailleurs, mais la correspondance de l'action avec un appétit du moi. Il n'est pas dans la création artificielle de l'intérêt, dans ce gaspillage d'énergie qui est le défaut des jardins d'enfants. Le véritable intérêt, qui produit aussi le véritable effort, est celui qui identifie le moi avec un objet où il s'exprime naturellement. Il fait appel aux pouvoirs naturels de l'enfant, dont l'éducation ne doit qu'assurer le fonctionnement normal en les disciplinant. Qu'on donne carrière à leur croissance, l'activité se tendra d'elle-même. L'intérêt est donc actif et moteur; il subjugue et accapare l'individu qui a reconnu une valeur. Il est immédiat quand le but est l'activité

1. John Dewey, *L'École et l'Enfant*. Traduit par L.-S. Pidoux. Avec une introduction par Ed. Claparède. 1 vol. in-16, XXXII-136 p., Neuchâtel-Paris, 1913.

présente (jeu, jouissance artistique); il est médiat quand le but est autre et plus lointain. C'est là que se pose tout le problème pédagogique. Car l'enfant ne voit que le premier plan, et il faut qu'il apprenne à élargir son horizon. Malgré tout, il faut choisir les sujets d'étude, non pour les lui rendre *ensuite* intéressants, mais en tenant compte de son expérience et de ses besoins, et lui faire saisir la relation des connaissances nouvelles à ses besoins. Autrement dit, il faut l'amener à prendre conscience de soi en présence d'un objet nouveau, réel ou idéal, dont la pensée dominera tout le travail. Ici donc apparaît la question du rapport entre l'intérêt d'une part, le désir et l'effort de l'autre, qui, tous deux, impliquent l'idée d'une fin éloignée plus ou moins difficile à atteindre. Chacun d'eux est une forme de la tension de l'activité devant l'obstacle : effort quand est surtout sensible la nécessité de transformer le donné, désir quand nous pensons aux énergies qui déjà se portent vers l'idéal. Le lien qui les unit n'est pas très facile à saisir. Je cite la formule de l'auteur : « Ce qui différencie le désir des vagues aspirations, c'est justement l'effort; et le désir ne s'éveille qu'au coup de cloche de l'effort » (p. 25). L'appétit aveugle, senti mais non connu, gaspille l'énergie, épuise l'organisme sans profit positif, du moins chez l'homme, car il en est autrement chez l'animal. Pour que le moi de l'homme s'exprime d'une manière effective et régulière, il faut qu'il ait conscience du but et des moyens. Le rôle de l'émotion est de fournir l'énergie supplémentaire dans les périodes critiques, en face d'un danger par exemple. Mais, sans la conscience du but, le désir, phase de l'émotion, se dépense en agitation. Le plaisir, même normal, de l'intérêt n'est pas un but, mais un moyen; il aide à réaliser l'idéal par lequel le moi s'exprime et apaise le désir. Qu'est-ce donc que l'idéal? C'est la projection de nos pouvoirs latents d'action cherchant à prendre conscience d'eux-mêmes et de leur signification finale dans l'ensemble de la vie. Ainsi il est lui-même un pouvoir d'action, un motif.

Et qu'est-ce que l'effort normal? C'est la tendance de l'idéal à se réaliser, luttant pour devenir motif. S'il est vide et formel, il est impuissant. S'il est la tension de la volonté vers ce qui manque d'intérêt, il est anormal; l'attention est dissociée; la fin

proposée n'a pas été reconnue par le moi comme forme d'expérience personnelle; elle reste extérieure. L'effort conscient est l'indice d'une tension factice où le moi essaye d'atteindre un but qui ne fait pas partie intégrante de lui-même et où il s'épuise : effort immoral puisque les motifs, craintes ou espoirs égoïstes, sont immoraux. Ainsi effort normal, intérêt normal, sont « deux processus identiques d'expression personnelle »; et Kant est aussi bien que Herbart à côté de la vérité. Kant scinde le moi et oppose le désir comme toujours égoïste à une raison toute formelle, vide, inefficace. Or le motif vraiment éducatif n'est pas la loi formelle du devoir, mais le sens que prennent les exigences abstraites de la moralité dans des circonstances concrètes, et l'intérêt qu'excitent ces idéals particuliers. D'ailleurs le respect de la loi morale est un des derniers intérêts, et qu'il ne convient pas, même avec des hommes faits, de séparer des fins poursuivies. Pour l'éducateur, en tout cas, ce qui importe, ce sont les fins particulières, actuelles; le sentiment de la loi naîtra ensuite. Herbart méconnaît le caractère originel des impulsions, des sentiments, pose hors de l'individu et de ses instincts les idées et leur mécanisme : psychologie d'autoritarisme militaire, non de nation autonome. L'idée n'a d'intérêt que comme projection des tendances instinctives. Il faut que l'idéal nous attire, nous passionne.

Et qu'est-ce maintenant que la discipline? L'intérêt est dynamique, lié à la croissance; son utilisation rationnelle est d'accord avec les forces morales qui constituent la discipline. Les intérêts, en effet, doivent être guidés à travers les difficultés, et la volonté trouve ici son rôle. Mais alors l'individu, pris dans la gêne qu'elles imposent à ses impulsions et habitudes, comprend qu'il faut lutter : il fait front hardiment au lieu de se décourager. L'erreur sur la discipline consiste à imposer des tâches qui ne sont que des tâches (nous dirions des pensums), sans relation avec les « pouvoirs latents de l'organisme ». Il faut que tout problème soit pour l'enfant un problème réel, vu par lui comme tel, comme *son* problème, *sa* difficulté, qui gêne le mouvement vers *sa* fin personnelle. Il n'y a discipline, c'est-à-dire pouvoir ordonné, que là où il y a pouvoir, libre et plein exercice des capacités individuelles dans une activité digne d'être exercée.

Les mathématiques ne disciplinent pas le caractère parce qu'on les isole de leurs applications. L'école a fait divorce avec la vie. Il faut que les problèmes naissent de l'action et de la vie de l'enfant. Il faut trouver les impulsions et habitudes actives de l'enfant, faire travailler avec méthode et fruit tout ce qui exerce les pouvoirs de la personne et procure ordre, énergie, initiative. La volonté n'est pas une faculté indépendante, mais une attitude de l'individu tout entier ajustant les moyens à leurs fins, et qui favorise « tout ce qui favorise l'indépendance de l'action et la connaissance rationnelle des choses ».

Et voici des applications pratiques pour illustrer la théorie. D'abord l'adaptation à l'enfant qui évolue, qui vit dans un monde personnel et affectif, des *programmes d'études*, qui représentent un capital de valeurs acquises par l'expérience des adultes. Les Logiciens veulent imposer à l'enfant la *discipline* de la science adulte; les Psychologues s'attachent à l'*intérêt* qui fait servir les études à son développement : opposition que pratiquement le bon sens atténue entre le contrôle et l'initiative. Mais nous avons tort d'opposer les objets d'études et l'expérience de l'enfant; car nos vérités organisées ont été conquises par les mêmes forces qui sont en mouvement dans son être, et nous devons réconcilier sa nature et sa destinée. L'expérience adulte doit donner un sens et une direction à la vie mentale de l'enfant qui, normalement, tend au delà de lui-même. De ces tendances les unes sont des survivances qui doivent disparaître, les autres s'élancent vers des intérêts nouveaux. L'ancienne pédagogie voulait éliminer l' « immaturité » de l'enfant, et réprimer ses initiatives, sous prétexte de lui faire acquérir d'emblée les intérêts de l'adulte. La nouvelle, qui se trompe aussi, traite comme des fins ses capacités, son moi imparfait, au lieu d'y voir des commencements, des fonctions propulsives, qui font appel à l'activité de l'éducateur et qu'il doit mettre pleinement en œuvre. Ni contrainte extérieure, ni liberté entière; l'art est de choisir ce qui stimulera les impulsions utiles. La science faite ne remplacera pas l'expérience directe de l'enfant, mais la guidera, économisera l'effort en apprenant à regarder mieux et où il faut. « Autre chose est de chercher une aiguille dans un tas de foin, autre chose de chercher un document dans une bibliothèque bien

organisée. » La vraie valeur des généralisations logiques, où se résume l'expérience passée, est une valeur pragmatique, tournée vers l'avenir. La logique, réconciliée ainsi avec la psychologie, n'est qu'un stade dans l'évolution de notre expérience; c'est un moyen, qui ne vaudrait rien s'il ne réussissait à de nouveaux succès, et toujours soumis à l'expérience, seule souveraine. On reconnaît ici l' « empirisme radical » de William James.

Le pédagogue surtout doit ne retenir que ce qui est utilisable, ce qui peut résumer ou aider l'expérience vivante et personnelle de l'enfant. Les abstractions qui prétendent la remplacer sont vides et stériles, sans moyen de prise sur l'esprit. Elles ne sont pas symboles, si elles ne symbolisent rien de ce que l'enfant a vécu : telles l'arithmétique et la grammaire si elles ne sont qu'objet de mémoire, non de vraie science. Au contraire l'analyse psychologique de l'enfant montre, en même temps que l'obstacle, les forces de développement qui serviront à le vaincre, c'est-à-dire à rendre l'objet intéressant, sans biais ni artifice, sans rien faire pour dorer la pilule. La loi de l'esprit est de se satisfaire dans son propre exercice, non de s'intéresser par contrainte et accoutumance au travail mécanique où il se dégrade. Il ne s'agit ni d'abandonner l'enfant à sa spontanéité ni de le diriger du dehors, mais d'aider les capacités latentes à s'affirmer. Les programmes rappellent à l'éducateur, avec le résumé des conquêtes passées, les voies des expériences à venir dans le domaine du vrai, du beau et du bien où ces capacités trouvent leur destinée.

Veut-on prendre comme exemple l'enseignement de l'histoire? Cet enseignement doit être dynamique, montrer l'humanité à l'œuvre et susciter chez l'enfant le besoin d'imiter ses efforts et ses progrès. Au début, des biographies, histoire personnelle mais ne détachant pas les individualités du milieu social. Puis, pour donner à l'enfant l'idée des activités sociales typiques, on commencera par la vie préhistorique, plus semblable à la sienne. Ensuite viendra l'étude des occupations typiques de son pays, des inventions, des découvertes, rattachée aux conditions positives et locales de l'activité. Plus tard la chronologie fera apprécier la contribution successive des diverses nations à l'œuvre humaine.

De même pour la morale. La conduite humaine a deux aspects : l'un psychologique, puisque c'est l'individu qui agit, et la morale étudiera *comment* il agit; l'autre social puisqu'il agit comme membre d'un organisme social; elle étudiera donc aussi *ce qu'*il doit faire. Il vit en effet dans et par la société, mais elle n'a d'existence que dans et par les individus qui la composent. Ce n'est pas l'individu comme tel qui demande une action morale et fournit la table des valeurs; c'est la vie sociale qui lui dicte sa conduite. Mais c'est en lui qu'il faut chercher les moyens de bien agir. Tel est le principe dont l'école doit s'inspirer. Institution sociale, et qui n'a pas d'autres fins que de servir la vie sociale, elle doit former pour la société, non seulement des citoyens loyalistes ou des spécialistes, mais des valeurs sociales au sens large du mot, capables de s'adapter pour suivre le mouvement du progrès à des conditions nouvelles. L'éducation sera donc intégrale et donnera à l'enfant « la possession de lui-même et l'indépendance ». N'entendons pas par là l'autonomie, mais cette maîtrise pratique qui laisse l'individu assujetti à sa fonction sociale. Ne retombons pas dans la psychologie des facultés de l'âme. Il n'y a pas de facultés spéciales; elles se forment ou se déforment toutes en même temps.

Ainsi la tâche de l'école est déterminée en fonction des besoins de la société. Or l'école actuelle fait une œuvre de Sisyphe, dont les résultats sont dérisoires, en isolant l'enfant de la vie sociale. Il faut l'y engager, au lieu de lui enseigner à nager hors de l'eau. L'école doit être un milieu social réel, un raccourci de la vie en commun. Et la discipline y sera positive plutôt que de punir des infractions à des règles plus ou moins arbitraires. L'enfant y jugera lui-même de ses progrès et de ses fautes d'après les résultats pratiques. Les devoirs scolaires seront des devoirs de la vie comme sont les devoirs familiaux; l'enfant s'intéressera à la prospérité d'une communauté. On fera donc construire et produire, et en collaboration avec autrui, au lieu de faire apprendre, absorber pour soi. Il y a chez l'enfant un besoin naturel de *servir*. L'affection pour le maître est fort louable; mais c'est un mobile inadéquat, encore intrinsèque et trop étroit, presque égoïste. L'élève doit contribuer à une œuvre d'ensemble. L'activité pratique, le travail manuel rétabliront

seuls le lien entre la vie intérieure et la vie morale à l'école.

D'une façon générale, aucune étude ne vaut que si elle permet à l'élève de comprendre mieux son milieu social. L'éducation est la socialisation de l'individu. Et la science n'a aussi, surtout dans un programme scolaire, qu'une valeur sociale. Par exemple, le groupement des études de géographie n'a d'unité que si on y montre l'activité humaine aux prises avec la nature. Une rivière, une montagne ont une signification sociale, qui se rapporte au commerce des hommes. On ira donc du concret à l'abstrait en commençant par la géographie commerciale pour finir par la géographie mathématique. L'histoire, nous l'avons vu, ne sera pas l'étude du passé comme tel, mais une étude de sociologie, statique ou dynamique, montrant d'abord la civilisation dans des types simples et choisissant aussi, pour en montrer le progrès, des époques typiques. Elle sera moralement éducative en apprenant à voir la répartition des actes dans le milieu social. De même pour les mathématiques, étude formelle qu'il ne faut pourtant pas dissocier de son utilité sociale. On ne traitera pas le nombre ou les figures comme fins en soi; on n'enseignera pas les règles d'escompte sans que l'enfant comprenne le rôle commercial de l'escompte. Ainsi toutes ces études seront morales, puisque les seuls motifs moraux sont l'intelligence sociale et le pouvoir social. Voilà la base morale de l'école.

Mais les moyens d'atteindre ces fins sont dans l'individu. Ces valeurs doivent être réalisées par l'effort, par l'énergie personnelle. La psychologie trouve ici sa place. Étudions donc l'activité spontanée de l'enfant comme moyen d'atteindre la vie sociale de l'adulte, en cherchant le lien le plus naturel de l'une à l'autre. Le pédagogue n'a pas à créer ce lien, mais seulement les conditions favorables à une liaison organique en faisant comprendre à l'enfant ses responsabilités. Il devra donc bien connaître ses instincts, et les moments de leur développement, sans quoi son intervention sera maladroite et immorale. En toute étude l'enfant verra un mode d'expérience personnelle.

Ainsi enfin, et c'est le but essentiel, se formera le *caractère*, qui n'est que le pouvoir de s'adapter à la vie sociale, ou un système d'habitudes sociales. Il n'est rien, il est sans *force*, s'il n'aboutit pas à l'action. Le problème est ici de découvrir le

capital de tendances qui contraignent l'individu à aller de l'avant, et de leur fournir les conditions qui à la fois les stimulent et les contrôlent. Il y faut encore le *jugement* et le *bon sens*, élément intellectuel, le sens des valeurs et des rapports pris dans la réalité même. Il y faut aussi un élément affectif, le sentiment de sa responsabilité, c'est-à-dire des intérêts d'autrui, de ses besoins. L'école actuelle laisse trop inertes les impulsions spontanées qui s'expriment par la main et par l'œil. Elle s'attache trop à l'inhibition qui, toute seule, n'a pas de valeur, et n'en prend que si elle est subordonnée à un pouvoir de production, à la poursuite d'un but positif. L'école actuelle compromet la ormation du jugement parce que l'enfant n'y apprend pas à juger les relations de sa vie et de son expérience, ni à créer. Enfin elle atrophie, ou déforme le côté émotionnel du caractère faute de développer la sympathie et les émotions supérieures. L'éducation morale n'y est pas assez réaliste, assez pragmatique ; elle est inefficace si même elle n'est pas toute verbale.

IV

En donnant une préface au livre de M. Dewey, M. Claparède avait bien mis en relief les caractères essentiels de cette pédagogie nouvelle, révolutionnaire, psychologique, pragmatiste. Il l'avait lui-même définie comme : 1° génétique; 2° fonctionnelle; 3° sociale, d'accord avec les idées qu'il soutient de son côté. Suivant lui, c'est la méthode génétique qui résout l'antinomie entre liberté et contrainte; c'est la méthode fonctionnelle qui, renonçant au gavage et à l'effort ennuyeux, amène par les moyens naturels l'enfant au travail. Elle fait en sorte que les matières viennent d'elles-mêmes s'agencer dans le cortège de ses besoins, désirs et intérêts; pour celà, elle met au centre le travail manuel, comme le font Kerschensteiner et surtout le pédagogue hollandais Lightart.

Cette thèse, M. Claparède l'a souvent défendue avec ardeur pour son compte, en particulier dans une brochure sur : *Un Institut des Sciences de l'éducation*[1], dans un article sur *La Con-*

1. Gr. in-8, Genève, Kundig, 1912.

ception fonctionnelle de l'éducation[1], et déjà dans sa *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale*. Il la reprend dans la 5e édition[2] de ce beau travail, que l'on trouve à chaque réimpression plus important, plus documenté, plus précieux. Les problèmes sont clairement posés dans le chapitre II. La psychologie fonctionnelle recherche le pourquoi de chaque activité mentale, sa signification et celle de l'ensemble, dont la connaissance est essentielle à une entreprise pratique. Que signifie le besoin de jeu? Comment stimuler le désir d'apprendre, l'intérêt, non pas superficiel et accidentel, mais profond? Faut-il laisser l'enfant vivre librement le présent en confiant à sa nature tout son progrès? Faut-il le pousser, en intervenant, à se dépasser lui-même, autrement dit, faut-il s'adapter à son état présent ou le traiter comme déjà plus avancé pour l'exciter à avancer? Dans quelle mesure l'exercice est-il un agent de la genèse, de l'évolution naturelle, et peut-il l'amener à se surpasser? Que vaut la culture formelle, c'est-à-dire indépendante des objets, la gymnastique de l'esprit; et vaut-elle d'autant plus qu'elle est plus ennuyeuse ou difficile? Faut-il au contraire toujours rattacher le travail mental à des besoins actuels, à des problèmes d'action? Comment faire passer dans l'esprit de l'enfant un savoir qui résume des expériences d'adulte, mais qui n'a aucune relation avec son expérience actuelle? Comment développer le caractère et la volonté? Le zèle d'un écolier est-il la cause ou l'effet de son aptitude pour telle branche d'étude?

Voilà les points d'interrogation. Mais voici des solutions ou conclusions. Pour M. Claparède, reprenant une formule de Irving King, « l'enfant doit être interprété en termes de lui-même », non pas rapporté ou assimilé à l'adulte. Par exemple, l'enfant pense, mais ne raisonne pas. Du moins l'activité, chez lui comme chez l'adulte, « a pour fins de satisfaire à ses besoins qui sont, en dernier ressort, le maintien de la vie, l'extension et l'affirmation de la personnalité, la réalisation de soi-même ». Il faut donc trouver les besoins de l'enfant, et leur offrir les circonstances favorables.

---

1. *Bulletin de la Société de l'Enfant*, nov. 1911.
2. Gr. in-8, Genève, Kundig, 1916, 571 p.

Mais pourquoi ne naissons-nous pas adultes, comme le souhaiterait un Malebranche? L'enfance n'est-elle pas sans raison? A quoi sert-elle? Elle sert à acquérir l'expérience de la vie. L'enfant est petit, non pas *parce qu'*il n'est pas grand, mais *pour* devenir grand. Il doit donc *se* développer lui-même. Ses deux moyens instinctifs sont le jeu et l'imitation.

Le fait du jeu est capital. Il a été diversement expliqué. On y a vu un *délassement*, la dépense d'un *superflu d'énergie*, un *retour d'atavisme*. La théorie la plus profonde est celle de Groos, qui en fait un *exercice préparatoire* et pose ainsi le vrai principe. Elle n'explique pourtant pas tous les jeux, et doit être complétée par celles du jeu *stimulant de croissance*, *exercice complémentaire*, ou *action cathartique*, c'est-à-dire purgeant les tendances ou émotions antisociales par une action inoffensive, une lutte pour rire. Ce peut être aussi une dérivation par fiction où l'on se donne un but « en faisant comme si », pour satisfaire des activités qui manquent actuellement de but. En tout cas, « c'est en assouvissant des besoins présents que le jeu prépare l'avenir ». Il est donc, sinon comme instinct défini, du moins comme impulsion instinctive, essentiel à l'enfance. Il est délassant ou moins lassant, même en sa suractivité, comme si « en dégageant des réserves d'énergie il épargnait l'usure de la substance cérébrale ». Pour ces raisons, pour d'autres encore, il a une haute valeur éducative, même chez les adultes dont la vie ne peut avoir développé toutes les facultés. Ces raisons apparaissent dans l'analyse des différents jeux, dont chaque catégorie exerce une fonction générale (jeux sensoriels, moteurs, psychiques), ou spéciale (jeux de lutte, de chasse, sociaux, familiaux, d'imitation).

Et si nous comprenons d'autre part le rôle, mieux connu du reste, de l'imitation ou recherche du conforme dominée chez l'enfant par les besoins de son développement, nous comprendrons enfin « à quoi sert l'enfance ». Elle sert à jouer et à imiter pour grandir. Et il faut grandir longtemps pour devenir un homme. L'enfant est un candidat ou un stagiaire dont le stage se prolonge : la précocité n'est pas toujours bon signe, ainsi qu'on le voit chez les petits prodiges. Aussi la conclusion qui s'impose pour la pratique est que la vraie éducation est attrayante, plus exactement fonctionnelle. Nous retrouvons ici l'opposition

des deux thèses. Si l'enfance est un pis-aller, il faut réprimer les puérilités, y compris les jeux, ou les réduire au minimum; c'est la discipline rigide de l'effort qui a raison. Telle est la leçon donnée par le moyen âge « sous l'empire de conceptions religieuses faussées », leçon que nous suivons encore dans notre système scolaire tout autoritaire et ennuyeux. Au contraire si l'enfance est voulue par la nature « qui fait bien ce qu'elle fait », et que nous n'avons qu'à suivre, la nature est notre « unique guide »; respectons l'enfance. L'éducation ne peut qu'exercer les besoins naturels de jeu, ou « ceux qu'elle aura habilement créés s'ils ne sont pas instinctifs ». C'est donc l'*intérêt* qui est le principe. Et sans doute il faut entraîner l'enfant à l'effort; il ne faut pas l'en dégoûter en confondant l'enseignement *de* l'effort, qui est bon, avec l'enseignemnt *par* l'effort, qui est mauvais. Les efforts intempestifs n'apprennent rien; ce n'est pas en pâlissant sur des thèmes latins que le collégien se prépare au courage civique. L'excès d'effort engendre la neurasthénie, alors que la nécessité présente obtient tout l'effort nécessaire de gens que rien n'y avait habitués. Si l'étude demande à presque tous les écoliers un certain effort pour vaincre une résistance, c'est par le jeu que cet effort devra être suscité. L'Esprit échoue à soutenir l'effort de l'attention quand il se heurte aux défenses de la Bête qu'est l'organisme (ennui, dégoût, fatigue, sommeil). Il ne réussira que si l'attention est soutenue par un intérêt assez puissant. Et on ne peut susciter chez l'enfant qu'un intérêt, celui du jeu, par l'attrait et la joie. Nous en revenons toujours là : le vrai travail n'est pas la corvée ou le repas sans appétit, et l'étude ennuyeuse est sans profit, comme le repas sans appétit est indigeste. Il faut éveiller un intérêt complet qui soit un besoin *immédiat*.

Mais cela est souvent difficile parce que l'individu, en retard sur l'évolution sociale, « ne possède encore aucun besoin instinctif de savoir et de faire une foule de choses que les nécessités sociales du monde dit civilisé l'obligent à connaître ou à exécuter ». L'art de l'éducateur sera justement d'en faire indirectement un jeu, en les rattachant à un besoin naturel et leur « transférant un attrait qu'elles ne possèdent pas ». C'est affaire de pure application, mais qui révolutionnerait nos écoles.

L'erreur est de vouloir obtenir l'effort de l'amour du devoir. L'enfant n'est pas un homme; les valeurs d'homme n'existent pas pour lui; il n'existe que la valeur de jeu. Et c'est le jeu qui, à l'école, doit le mener au travail, lequel n'est pas nécessairement ennui, mais exercice, activité. Il n'y a entre l'un et l'autre aucune différence *fonctionnelle*, sinon que la réalisation est immédiate ou à échéance. Le travail apparaît lorsque la réalisation du désir dépend d'une réalité objective qui la retarde; il n'y a pas de l'un à l'autre démarcation, mais gradation. Le jeu supérieur et le travail supérieur sont très voisins; mais « le jeu nous conduirait au paradis, le travail nous replie vers les contingences d'en bas ». Toutefois, l'homme tend à transformer en jeu, en y prenant intérêt, même les formes inférieures de travail, dont le mobile est extrinsèque. Il n'y parvient guère pour la corvée et le travail forcé qui est précisément, dès le lendemain du jardin d'enfants, celui de l'école. Ce travail ne répond à aucun intérêt, même éloigné; il ne servira, pour les trois quarts, jamais à rien. C'est le genre le plus dégradant. Qu'on apprenne donc à l'enfant à jouer au travail. Et s'il ne sent pas les nécessités de la vie adulte, on peut trouver dans le jeu tous les ressorts suffisants; les bons maîtres savent le faire. L'école, qui éteint la curiosité, devrait prolonger l'enfance; or elle la raccourcit, avec le risque de l'abrutir et déformer pour toujours.

Le vrai sens de la vie est donc l'intérêt; chaque être ne vit que selon la ligne de son intérêt. Voici pourtant une difficulté. L'homme ne s'intéresse pas toujours *psychologiquement*, comme l'animal, à ce qui, *biologiquement*, devrait l'intéresser : l'ivrogne se passionne pour l'alcool qui le tue et tue la race. Il y a là une dissolution partielle des instincts à laquelle la raison doit « suppléer », mais que la nature même corrige en éliminant ceux qui se trompent. La concordance reste ainsi presque parfaite entre les deux intérêts; c'est la règle. Et de même la désharmonie des intérêts qu'engendre la vie sociale disparaîtrait dans une société « absolument normale et consciente ».

Concluons donc. L'intérêt dicte toujours le choix de l'acte, et non un pouvoir mystérieux comme l'Ame, le Moi, la Volonté. Ce n'est au fond qu'un cas d'action réflexe; tout s'explique dans notre organisme, lentement façonné par l'évolution, comme dans

un distributeur automatique ou un réservoir à robinets. Les excitants, comme des clés, ouvrent les robinets. Il faut seulement « qu'un robinet ne puisse être ouvert que si la réaction qu'il commande est utile ». Il suffira que la serrure de chaque robinet corresponde à un besoin de l'organisme et ne puisse être ouverte que par une clé de forme correspondante, c'est-à-dire que l'excitant ne puisse qu'être d'accord avec le besoin du moment. « Par suite le dynamogénisme des réactions utiles ne se fera que conformément à cet instinct.... Schéma bien grossier, mais la physiologie actuelle ne nous permet guère d'images plus précises. » Voilà donc le dernier mot.

Il reste à déterminer l'évolution des intérêts chez l'enfant. Elle va, suivant M. Claparède, du simple au complexe, du concret à l'abstrait, en passant par des stades : d'acquisition (jusqu'à douze ans), d'organisation et évaluation (douze à dix-huit), de production (âge adulte). Je n'insiste pas; tout le monde admet, sauf discussions sur le détail, l'idée de ce progrès. Je m'en tiens au problème essentiel, qui est celui du rapport général entre l'intérêt et l'effort.

Ce qui précède donne, je pense, une idée suffisante et fidèle de la solution que présente la pédagogie physiologique et pragmatiste. Il me reste à examiner si elle résout toute la question.

CHARLES CHABOT.

La Leçon de Morale
aux Jeunes Enfants.

L'école primaire française donne l'enseignement moral : elle s'efforce d'amener l'enfant à une formulation précise des règles de l'action dont il n'a qu'une idée inexacte ou une intuition confuse, et de les lui faire concevoir sous la même forme intelligible que les lois de la nature ou du langage. Tâche délicate, où plus d'un vieux maître a longuement tâtonné, et qui apparaît hérissée de difficultés insurmontables aux débutants, chargés d'ordinaire des jeunes enfants.

Peut-être cependant, n'est-il point impossible de donner aux jeunes maîtres quelques règles pratiques simples, capables de leur rendre plus accessible l'enseignement moral élémentaire.

En raison de la nature du jeune enfant, ce sont les faits moraux, les exemples, qui doivent constituer le fond de l'enseignement moral le plus élémentaire. Nous avons donc à rechercher tout d'abord quelles règles il faut suivre dans le choix des faits moraux.

La première — évidente — est que l'exemple renferme en lui, pour l'élève, une source d'émotion. Il est inutile de remarquer que l'enfant ne sera guère sensible au récit de la joie de Davy dansant dans son laboratoire après qu'il eût trouvé le potassium, ou au récit des actes témoignant du renoncement de saint Angustin ou de l'ardeur religieuse de Paul; tandis qu'il frémira, si on lui navre la fin d'Olivier et de Roland, l'héroïsme naïf de Jeanne, les exploits de nos modernes preux.

La deuxième règle est qu'il faut préférer aux exemples qui soulèvent l'indignation ceux qui éveillent l'enthousiasme.

L'enfant aime d'instinct l'héroïque, le noble. A l'image des peuples enfants, s'il se complaît dans le gros rire de la farce, il

aime aussi le grand : il admire Roland à la manière des Francs encore frustes du XIIe siècle, et si on l'entretient des exploits d'Achille, de la bravoure d'Hector, de la douleur de Priam, il y trouve un charme analogue à celui qui captivait les Grecs de l'époque homérique. Prendre son point de départ dans les actions grandes et nobles, c'est satisfaire un goût profond de l'âme enfantine.

C'est du même coup lui présenter un idéal qui soit supérieur à la vie même. Une thèse dont vivent plusieurs systèmes philosophiques et plusieurs doctrines politiques et sociales, explique toutes les actions humaines par des causes économiques : l'homme serait un être qui a faim et soif, froid et chaud, qui est soumis à un certain nombre de fatalités vitales dont dépend à tout moment son existence; et, contrairement à ce qu'exprime l'idéalisme classique, ce seraient là les raisons profondes qui expliquent nos sentiments et nos idées, leur donnent la force apparente qu'ils possèdent, et mènent avec ou sans eux le monde. Cette thèse n'est que spécieuse : l'histoire et la psychologie — et le présent même — nous prouvent que la conscience d'un idéal a été et est encore un facteur puissant d'action humaine. Et sans doute, nous avons à préparer les enfants à la vie, aux réalités de chaque jour. Mais la vie n'a quelque valeur que si elle s'efforce d'aller jusqu'au delà du but quotidien. Au-dessus de notre labeur de chaque minute, s'élève, imprécis ou net, le but lointain que nous n'atteindrons jamais, qui rayonne jusqu'à nous chaleur et vie, et nous inspire les dévouements et les pardons. L'enfant est capable de l'entrevoir : à nous de le lu préciser par l'exemple.

Un autre argument vient étayer cette règle. On a soutenu que tout est sain aux sains et que l'image du vice ne saurait détourner du devoir les âmes vertueuses. Il y a pour l'homme quelque présomption à l'affirmer : les saints eux-mêmes n'ont pu toujours chasser de leurs yeux les visions démoniaques, et le plus honnête est troublé par des pensées, par des récits, par des spectacles impurs. Les travaux des psychiatres de notre temps apportent à ces remarques l'appui de la science. On sait que la psychologie moderne, notamment la française, s'est efforcée de rechercher dans les formes pathologiques, afin de les mieux

étudier, un grossissement de certains états et de certains éléments de ces états. Elle a montré qu'il y a une transition insensible entre l'état sain et la forme morbide. Accusant le pouvoir moteur des images et des idées, elle a mis en relief le danger de présenter aux âmes faibles des actes moralement laids, auxquels, comme conclusion naturelle, on s'empresse d'ajouter, dans les meilleures intentions, des préceptes négatifs. Grâce à elle, nous savons qu'il n'est pas si rare que la crainte d'accomplir un acte n'y pousse invinciblement. De même que le cycliste qui n'a point acquis une maîtrise suffisante va passer exactement sur l'obstacle qu'il veut éviter, de même certaines natures tombent malgré elles dans les défauts qu'elles condamnent sévèrement dans l'intimité de leur conscience. Et le récit des actes condamnables que l'éducateur se propose de proscrire peut jeter sur la pente du vice l'être que l'on a prétendu guider ainsi vers la vertu : choisissons donc de préférence les exemples qui soulèvent l'admiration.

S'ensuit-il cependant que nous rejetterons à tout prix les récits qui font naître le dégoût ou l'horreur? — La vie n'offre pas à l'enfant, dans l'école et hors de l'école, que le spectacle d'actions louables. Ce serait une lourde erreur que de le préparer à la vie en faisant abstraction du milieu réel. Ce serait en même temps un danger : en voulant écarter malgré tout le vice des yeux de l'enfant, nous risquerions de le conduire à la désillusion, au découragement, à la révolte ou à la veulerie. D'autre part, opposer le vice à la vertu peut être grandement utile pour préciser une notion morale, de même que l'on oppose à un mot son contraire, pour le mieux définir. Enfin, l'on peut soutenir qu'il y a de saines indignations. Ne négligeons donc pas les traits qui font naître des mouvements de réprobation; mais n'en usons qu'avec discrétion.

Il est inutile de limiter par d'autres règles le choix de nos exemples. Pourvu qu'un fait soit susceptible de susciter dans l'esprit de nos auditeurs de beaux sentiments, nous avons le droit d'en faire entrer le récit dans la trame d'une de nos leçons.

Nos matériaux sont rassemblés : comment sera conçue la leçon elle-même?

Une leçon est une démonstration. Une démonstration a pour objet de mettre en relief l'évidence d'une proposition. Et, dans une large mesure, cela est vrai de la leçon de morale : partant de la moralité déjà constituée, son but est de provoquer dans le jeune enfant des réactions émotives, par là même d'éveiller et de rendre durables les sentiments, et de faire surgir des profondeurs de la conscience les intuitions qui conduiront à la formulation d'une règle précise, *sentie* et *consentie*. Si, par surcroît, elle contribue à enrichir l'imagination, à étendre les connaissances générales de l'élève, faut-il s'en plaindre ? Mais la nature du sujet et celle de l'élève exigent que cette démonstration prenne un cours particulier. Elle doit reposer sur les faits en lesquels est impliquée la règle. Si l'on veut, elle sera comme une induction morale. Nous la concevons comme une suite de récits liés les uns aux autres par un lien invisible qu'il appartient à l'enfant de découvrir.

Pour fixer les idées, supposons que nous nous proposions de montrer à nos élèves la grandeur et l'universalité de l'amour du prochain, principe fécond d'union et de force. Les matériaux abondent. Ceux qui ont quelque goût pour les sciences naturelles, n'oublieront point de demander à Darwin, Forel, Romanes, Büchner, sir John Lubbock, Fabre..., cent exemples d'entr'aide animale. Ceux qui aiment les récits de voyages y trouveront, même en ce qui concerne ceux que nous appelons les sauvages, dont le développement intellectuel est considéré comme inférieur, des preuves nombreuses d'empressement manifeste et constant à s'aider les uns les autres. Puiseront-ils dans l'histoire, ils y trouveront l'organisation si curieuse des Guildes du moyen âge, celle des communes, et mille autres faits particuliers qu'elle offre à chaque page. Les œuvres d'imagination nous donneront les fables connues de La Fontaine et de Florian, le récit des *Pauvres gens*, de V. Hugo, quelques « compositions et adaptations pour les enfants » de Tolstoï, l'histoire de la blanche Nausicaa accueillante à Ulysse souillé de l'écume des flots.... La Bible offrira le récit du bon Samaritain, la rencontre de Ruth et de Booz... ; les *Paroles d'un croyant*, la parabole des voyageurs et du rocher ; les livres hindous, la curieuse légende du fils de roi et des trois vieillards.... Les faits divers

nous fourniront maints récits du même ordre. La vie du village, la vie de l'école ne seront pas une mine moins riche ouverte à nos recherches.

Choisis, les récits sont groupés en une série variée et agréable, harmonieuse, s'il se peut, dans sa diversité. Comment les présenter aux enfants? — L'heure de la leçon est venue. Aucun objet sur les tables : ni livre, ni cahier, ni crayon. Une pose naturelle, sans contrainte. C'est la causerie attendue, non la leçon ennuyeuse et redoutée.

Cette causerie doit offrir de l'imprévu. Le poète qui a conçu *la Chanson de Roland*, dès qu'il nous a fait connaître en un petit nombre de vers les conquêtes de Charlemagne en Espagne et la résistance de Saragosse, nous conduit près du roi Marsile, nous peint son désarroi, nous précise les trahisons qu'il prépare, et aussitôt nous sommes attentifs. Corneille, dès le rideau levé, nous informe de l'amour réciproque de Chimène et de Rodrigue, nous dit brièvement la pauvre passion de l'infante, et, brusquement, c'est la querelle des deux pères. Ainsi procèdent d'ordinaire le romancier qui veut captiver son lecteur et le dramaturge qui veut d'un coup saisir son spectateur : et l'attention est fixée, et la curiosité impatiente. Agissons à leur exemple. N'annonçons pas le sujet de notre leçon. N'en marquons pas dès le début les divisions. Ne disons pas : aujourd'hui, nous allons parler de l'aide spontanée que l'homme apporte à l'homme; nous verrons d'abord que même les animaux s'aident les uns les autres, et aussi les sauvages ; nous montrerons ensuite.... Abordons sans préparation notre premier récit.

A l'imprévu, le récit doit joindre la vie. Un récit vivant est celui qu'enrichit le détail évocateur et qui, parlant à l'imagination, éveille et développe l'émotion. Que nous lisions dans un manuel : il est, au bord de la mer, des sables mouvants dans lesquels le promeneur non averti risque de disparaître sans que rien puisse l'arracher à la mort; à moins d'être imaginatifs à un très haut degré, nous restons insensibles. Que nous lisions le fragment connu de V. Hugo où les détails sont groupés avec un art sûr de soi, où l'on suit le voyageur dans tous ses mouvement, où l'on sent naître en lui l'appréhension, où l'on sent l'appréhension se développer en peur, en terreur, en effroi, en

désespoir; et nous sommes profondément émus. Le fondateur de l'ordre des Jésuites qui connaissait l'âme humaine — les succès de sa compagnie l'ont prouvé — donnait à ses Pères des conseils précis dont il n'est point interdit de s'inspirer. Voulez-vous faire naître ou réveiller en vos auditeurs la peur de la damnation éternelle : « D'abord, dit-il, il faut dans l'imagination regarder les vastes incendies des enfers et les âmes enfermées en des corps brûlants; deuxièmement, il faut entendre les plaintes, cris, vociférations, exclamations et blasphèmes qui en sortent; troisièmement, nous devons sentir par l'odorat de l'imagination le soufre et la puanteur des cloaques d'immondices et de putréfaction... ». Ainsi accumulés, ces détails, par leur précision même, ne peuvent manquer de faire trembler d'épouvante les âmes des croyants. Le modèle est précieux, malgré ce qu'on en peut dire. Nous n'affirmerons point sèchement à l'enfant : les animaux mêmes sont capables d'entr'aide; on a vu, par exemple, un oiseau en nourrir un autre qu'une infirmité redoutable condamnait à mourir de faim....

Entrant d'un coup dans le vif de notre récit, nous montrerons, suivant la côte d'un océan désert, un voyageur attentif aux curiosités naturelles. Nous ne tairons ni son nom, ni le lieu de son exploration; au besoin une carte ou un croquis au tableau noir permettra de situer exactement le théâtre de notre histoire. Nous verrons notre voyageur descendre de roche en roche jusqu'à une petite grève abritée; sa surprise d'y voir se dandinant lourdement sur le rivage, dans le vent et la pluie chassés du large, un oiseau étrange, au long et large bec, au « goître hideux ». Une gravure ou un croquis rapide donneront une idée suffisante de sa forme. Alors nous dirons l'inquiétude de l'oiseau à l'approche du voyageur : il s'envole pour se poser quelques pas plus loin, gauchement. Nous peindrons son agitation, ses heurts contre les pierres détachées du roc et qui parsèment la grève : il est vieux et aveugle.... Le sujet est, pour les enfants, nouveau et imprévu : un oiseau aveugle, que va lui faire le voyageur?... Et l'histoire se déroule. Un autre oiseau vole dans le vent et approche de la rive. Le voyageur se cache derrière un roc. L'arrivant se pose sur le sable : c'est lui-même un pélican. Poussant de petits cris, il s'avance vers son malheureux congé-

nère et laisse tomber de son « goître » des poissons brillants; et, surpris et ému, le voyageur voit le vieil oiseau infirme cueillir maladroitement de son bec les proies éparses sur le sable....

La manière dont le récit est conté n'est point indifférente. Dit sans âme, d'un air détaché, absent, il perd à peu près toute sa force émotive. Le tribun qui veut agir sur une foule, l'avocat d'assises qui veut apitoyer un jury, savent trouver, en dehors des termes qui portent, la voix qui prend les âmes. Un peu d'humour, parfois un bon rire, le plus souvent une gravité mesurée, agissent aisément sur un auditoire de dix ans. Nous aimons à croire qu'il reste dans l'âme de tout éducateur, si dure que se soit montrée pour lui la vie, un peu de cette fraîcheur qu'entretient d'ordinaire le commerce de l'enfance. Si son cœur a pris quelque sécheresse, il peut, sans trop d'efforts, à l'image de l'aïeule qui conte les récits de ma mère l'Oye, trouver l'accent qui émeut. Ajoutons que, par là même, en raison d'une loi connue, il ne manque pas d'éveiller en sa propre âme des échos devenus silencieux.

La construction du récit et l'accent dont il est dit exigent de la mesure. Il ne faut pas, dans l'espoir de frapper plus sûrement, frapper trop fort : nous manquerions le but, et n'oublions pas que les fautes de goût sont le plus souvent celles que l'on pardonne le moins. Entre la sécheresse et la surabondance dans le détail, il y a place pour une sobriété mesurée; entre le ton emphatique et l'indifférent, il y a place pour le naturel, le simple, le doucement ému qui suffit à remuer les âmes. Il faut de la mesure, surtout dans certains sujets : le récit du bon Samaritain doit être dit avec sympathie, sans les mots et les intonations qui pourraient laisser transparaître une attitude de moquerie indélicate à l'égard d'une religion; l'acte louable d'un élève qui a défendu avec courage ses camarades plus petits et peureux contre un chien hargneux et tenace, ne doit point éveiller en son auteur un sentiment d'orgueil.

Il ne faut pas cependant se dissimuler les difficultés pratiques. L'art du conteur exige des qualités qui sont peu communes. La préparation minutieuse de la classe supplée heureusement à plus d'une insuffisance. D'ailleurs, on peut, au récit libre, substituer la lecture : lu, s'il est bien lu, — et un instituteur doit savoir

lire, — le récit porte en lui un pouvoir de réaction émotive qui est parfois supérieur à celui du récit conté; car, emprunté à un auteur de talent, il ne renferme que les détails qui ont quelque valeur évocatrice; il suffit, dans la plupart des cas, d'y remplacer les mots inaccessibles au jeune auditoire; au reste, qu'importe un détail imparfaitement compris, si l'émotion surgit, et avec elle la règle morale? Que si le récit est fidèlement retenu par la mémoire du maître, comme il peut arriver, il acquiert, par une diction libre et sûre, un charme incomparable.

Notre but est d'émouvoir plutôt que de moraliser (au sens classique du terme), et de suggérer des intuitions aussi claires que le permettent l'âge des enfants et leur connaissance de la langue. Il est désirable que l'histoire soit assez parlante pour que la réflexion attendue surgisse d'elle-même, dans l'âme de l'enfant, avec une suffisante clarté. Et ainsi se succèderont les récits, chacun portant en soi sa conclusion. Le cycle achevé, le moment est venu de formuler l'enseignement unique, issu spontanément des cœurs et des intelligences.

L'entretien a porté sur le respect de la parole donnée. Nous avons, je suppose, montré Régulus, esclave de sa parole et fidèle serviteur de Rome, venant délibérément affronter les tourments de la lente mort que lui réserve Carthage; ou mieux, Porcon de la Barbinais, malouin modeste et simple, dont l'existence connut le même héroïsme. Ou encore, nous avons présenté aux enfants un Turenne tenant sa promesse à des bandits de grand chemin. Nous n'avons point omis l'histoire de cet honnête Aléoute qui préféra souffrir tout un hiver de la faim et contraindre les siens à la même souffrance, plutôt que de revenir sur l'engagement pris spontanément envers un missionnaire russe, son hôte. Nous avons dit la probité de ce brave vieux paysan qui, ayant consenti un marché verbal sans témoins pour une importante quantité de bois livrable cinq mois plus tard, fit honneur à sa parole, malgré qu'une hausse énorme eût assuré un surcroît de profit, précieux à sa misérable famille. Nous avons fait connaître quelque trait de tel enfant dont l'orgueil est de tenir scrupuleusement toutes ses promesses, même les futiles, même les oubliées. Ces différents récits ont amené l'élève à conclure : il a tenu parole... il a bien fait... c'est beau... un honnête homme

doit tenir sa parole... c'est respecter sa dignité d'homme... si les marchands ne tenaient pas leur parole, on ne pourrait faire de commerce... si les hommes ne tenaient pas leurs promesses, il serait impossible de vivre en société... un Français, tient sa parole... la France a toujours tenu sa parole.... Et le maître de préciser : oui, on doit toujours tenir sa parole, à l'égard de tous, visibles ou invisibles, présents ou absents, honnêtes ou malhonnêtes.... Mais, avant de faire une promesse, il faut être sûr de la pouvoir tenir. Le moyen?... Et une courte discussion conduit à une règle précise et simple, formulée d'un commun accord et dans un effort commun : réfléchis avant de promettre, et tiens toujours tes promesses, même les petites.

On remarquera que l'enchaînement des histoires, voulu par le maître, fait faire à l'enfant comme le tour d'une idée morale. Sans doute, après quelque entraînement, l'élève intelligent ne manque pas de découvrir, dès le premier récit, la matière de la leçon ou tout au moins l'un des aspects de cette matière. Il éprouve alors un plaisir particulier, qui s'ajoute au plaisir émotif, à suivre en ses différentes manifestations la même loi morale. Et il arrive à saisir avec facilité l'unité de la leçon, malgré sa diversité et sa variété voulues.

La formulation obtenue, doit-on considérer la leçon comme terminée?

Quelques maîtres, ayant achevé leur causerie, renvoient l'enfant au résumé que renferme son livre. Les autres reproduisent au tableau noir celui qu'ils ont eux-mêmes rédigé ou, plus souvent encore, emprunté à un organe pédagogique. Dans le dernier cas, le résumé est lu et copié par les élèves. Toujours, il est appris par cœur.

On a beaucoup vanté ce procédé. Rien ne vaut le résumé, dit-on, pour marquer avec netteté et brièveté les points principaux de la leçon et permettre à l'élève d'en garder un souvenir précis. Or, la copie du résumé, — malgré qu'on la puisse considérer avec quelque raison comme une de ces réactions qui profitent au savoir, — cause une perte de temps appréciable, et le texte du maître s'enrichit fréquemment de fautes étranges sous les plumes maladroites. Abandonné à la fin des études, il

ne donne pas ce qu'on espérait de lui. Et quel travail fastidieux que la copie d'un résumé, après l'émotion qu'a créée et nourrie la parole du maître! Et enfin, ce résumé n'est à la leçon même que ce que les plantes sèches et décolorées d'un herbier sont aux tiges fraîches et riches de tons de la libre nature. Le résumé dessèche l'émotion, et il crée une tâche ennuyeuse et peu profitable : être appris.

Mieux vaut un simple précepte, qu'il prenne la forme objective (il faut toujours tenir ses promesses...), ou la forme d'une « résolution » (je tiendrai toujours mes promesses...). Le précepte est bref, nerveux, parlant. Il est un ordre *senti* par le cœur remué, et *consenti* par la raison naissante. Par là, il s'impose à la mémoire. Et surtout, il s'impose à l'action. Des recherches récentes ont affirmé la valeur pratique des maximes, ces clous d'airain, disait Diderot, que l'on enfonce dans l'âme. L'idée d'un acte est déjà le commencement de l'acte. Se dire : je tiendrai mes promesses, c'est déjà le faire. Et cela est vrai surtout du précepte ainsi formulé, capable de faire revivre les images et les émotions avec lesquelles il a coexisté au cours de l'entretien moral.

On a vu que des raisons psychologiques précises nous ont conduits à rechercher, avant tout autre, l'exemple positif, celui qui fait naître une émotion d'approbation, d'enthousiasme. La même argumentation peut être reprise en ce qui concerne le choix des préceptes. Les préceptes négatifs (ne mens pas, ne vole pas...) peuvent fixer la pensée de certains enfants sur le vice à combattre, et, par là, contribuer à les pousser dans la mauvaise voie. Préférons les positifs (dis la vérité, respecte le bien des autres...). Ajoutons que cette remarque ne convient pas seulement aux directions qui proviennent de la leçon de morale : on peut en étendre les effets à l'éducation morale tout entière, familiale, scolaire, sociale.

En somme, un précepte vaut mieux que vingt résumés. Tout précepte doit revêtir, non la forme d'une défense, mais celle d'un ordre positif. Inutile d'ajouter que cette forme doit être parfaitement claire pour l'enfant, ne renfermer ni mots trop rares, ni mots trop « abstraits ». Arrêtée par le maître avec la collaboration au moins apparente des enfants, conclusion naturelle de la causerie, la règle morale prend aussitôt la place

d'honneur au tableau noir. Cette place, elle la conserve jusqu'à la leçon suivante. Et le précepte est copié, autant de jours qu'il convient, en tête des devoirs de chaque classe, après avoir été relu à voix haute par les enfants.

Ces conclusions admises, l'on peut, d'un mot, affirmer l'inutilité d'un manuel de morale pour les jeunes enfants [1].

Le sentiment commun, l'usage, réservent à la leçon de morale le début de la classe du matin. On a justement remarqué que cette règle n'est pas suivie sans inconvénients graves à l'école primaire. Pas un maître qui ne se plaigne de nombreux retards dans l'arrivée des élèves; et ces retards sont inévitables, malgré les meilleures bonnes volontés, car les intempéries, l'éloignement de l'école, les difficultés des communications, les exigences économiques, les caprices des enfants, les faiblesses des parents, resteront, quoi qu'on fasse, des causes permanentes de trouble dans la vie scolaire. L'état d'âme des enfants, à leur arrivée en classe, est un autre obstacle : encore bouillants de l'ardeur du jeu, bruyants et rieurs, ou mouillés de pluie ou de neige et frissonnants de froid, ils sont mal disposés à l'immobilité sérieuse, à l'austérité relative qu'exige le plus souvent la parole morale pour être entendue et pour pénétrer; car, malgré la versatilité connue de l'âme enfantine, c'est une prétention insoutenable que de vouloir la contraindre à s'élever d'un bond du rire insouciant aux propos graves.

C'est par un autre exercice que doit commencer la classe du matin, un exercice qui soit une transition naturelle entre l'animation bruyante de la cour et de la rue et la paix recueillie de la classe, de même qu'un exercice respiratoire assure le passage progressif entre un exercice violent et le repos total. Un chant vif, une causerie gaie sur un sujet gai ou présenté gaiement, un exercice de langage, une leçon de lecture courante... qui exigent

1. Il va de soi que les règles ainsi établies, applicables à la très grande majorité des élèves qui fréquentent nos écoles primaires élémentaires, ne sauraient convenir telles quelles, ni aux enfants du cours supérieur, ni surtout aux auditeurs des cours du soir. Un enseignement didactique doit s'y substituer à l'enseignement par les faits, par l'appel au sentiment. Là, l'exemple était la substance même de la leçon; ici, la discussion et la coordination des règles morales doivent en constituer le fond principal.

quelque dépense d'activité, permettent une rapide adaptation au milieu nouveau. Et l'élève se trouve « mis en train », à son insu, pour des tâches plus lourdes.

Nous nous rallions à l'opinion qui rejette la leçon de morale à la fin de la journée. La dernière heure n'offre aucun des inconvénients de la première. L'entretien moral, précédant la sortie, prépare à la lutte immédiate contre les influences de la rue, et peut-être celles de la famille. Il trouve l'enfant dans une disposition d'esprit favorable : le travail en commun, les exhortations occasionnelles, le sens de la règle, le respect de l'ordre... l'ont préparé à la formulation de la loi morale. La journée même peut offrir une matière vivante pour la leçon ; et, de le savoir, l'enfant s'efforcera de mériter la récompense implicite, le satisfecit indirect que vaudra à son jeune amour-propre un acte heureux. Et la leçon, d'ailleurs, ne trouvera point l'élève fatigué, si la dernière petite récréation, abandonnée au libre épanouissement de l'être, est suivie d'un exercice reposant, quasi-mécanique, exigeant un minimum de dépense intellectuelle (travail manuel, écriture, dessin...). Au reste, telle que nous la concevons, la leçon de morale offre un attrait certain, qui ne le cède point à celui de la lecture récréative du samedi, toujours impatiemment attendue, et elle n'exige point une dépense marquée d'énergie mentale.

La leçon achevée, l'exécution d'un chant grave, d'un sentiment en harmonie avec la leçon même, couronne l'entretien, clot la journée, et contribue à maintenir à l'unisson les jeunes âmes que nos récits ont fait s'émouvoir pour une même cause.

Loin de nous la pensée de présenter ces règles comme originales. Toutefois, elles diffèrent notablement de celles qu'implique la routine envahissante, née d'un usage à peine trentenaire, qui s'est imposée peu à peu aux maîtres que l'isolement condamne à s'imiter eux-mêmes, inlassablement. A tout le moins, elles sont rationnelles. Elles tracent une voie qui, pour n'être pas entièrement nouvelle, apparaît certes moins ardue pour le maître, plus riante pour l'enfant, que celle qu'à tort beaucoup considèrent comme la seule praticable. Et si les résultats qu'elles assurent ne sont ni soudains ni retentissants, du moins sont-ils d'une autre qualité que ceux que permet l'usage établi, invariablement suivi dans l'immense majorité de nos classes primaires.

A. Piffault.

Ce que doit être une Classe.

Quand nous nous reportons à nos souvenirs d'enfance et que nous examinons ce qui à l'école a eu une part réelle à notre éducation, nous reconnaissons immédiatement que quelques-uns de nos professeurs ont été pour nous vraiment des « Maîtres », que nous leur devons une part de ce qu'il y a de meilleur en nous. Cependant à côté de l'influence des éducateurs, nous en trouvons une autre plus pénétrante : celle de notre classe. Et tous ceux parmi nous qui s'occupent attentivement de l'éducation de leurs enfants savent combien est forte l'action du milieu sur tout élève. Mettre notre fils ou notre fille dans une « bonne classe » qui agira sur lui et sur laquelle il agira, nous paraît important. Qu'est-ce à dire, sinon qu'outre les soins qu'il prend de chacun de ses élèves en particulier, un bon maître doit s'occuper à faire de sa classe, ce que toute classe doit-être : un milieu sain où chaque bon germe puisse se développer, où le mal rencontre le blâme et la bonne intention des encouragements.

Une classe est à ce point une personnalité morale qu'elle a généralement une norme particulière du bien et du mal : elle a une conscience commune, une âme collective. Ce qu'il faudrait, c'est que cette âme fût le composé de tout ce qui se trouve de meilleur et dans chaque enfant et dans le maître. Il est concevable que la conscience morale de la classe pourrait valoir mieux que la plus claire conscience du meilleur élève. Mais en réalité elle vaut beaucoup moins, car la contagion de tout ce qui est coupable et mauvais se répand et se multiplie plus facilement que ne se propagent la pureté, la droiture, la vertu.

La tâche éducatrice de tout maître digne de ce nom rappelle le travail du jardinier : il doit combattre la mauvaise herbe et la sécheresse et faciliter la croissance de toute plante bienfaisante.

Le premier rôle, celui de la discipline scolaire est accompli presque partout, car l'instruction n'est possible que dans le silence et dans l'ordre. Ce qui trouble, ce qui distrait, nécessairement doit être écarté. Partout la méchanceté et la dissipation sont réprimées. Dans la plupart des écoles on insiste plutôt trop que trop peu sur ce qu'il ne faut pas faire [1]. Je n'ai rien de nouveau à dire là-dessus; c'est, me semble-t-il, la partie négative, mais non négligeable de la tâche du maître, tâche du bineur et non du semeur.

Le semeur lui, a besoin de bonne semence. Où la trouvera-t-il? Dans l'histoire de son pays, dans les livres immortels de tous les temps, dans son propre fonds et dans le cœur de ses élèves.

Même les tout petits enfants, *surtout* les petits enfants dirai-je, apportent à l'école de la grâce, de la vertu en puissance. En un certain sens on peut dire qu'il ne s'agit pas de déposer en leur cœur le germe indispensable : il faut plutôt l'aider à prendre le dessus. Les plantes les plus précieuses ne sont pas toujours celles qui se reproduisent le plus vite, le plus facilement. Une discipline trop dure, trop stricte, risque fort, comme un hersage intempestif, de détruire la bonne semense. Il faut, dans une classe, créer une atmosphère où tout le bien puisse fleurir. Encore une fois, où est ce bien? Il est en tous. — A la perspicacité affectueuse du maître de le découvrir en chaque élève, non seulement dans les premiers, mais aussi dans les derniers de sa classe.

Un bon maître aime chacun de ses élèves et l'aime personnellement pour ce qu'il est, misérable, ignorant, méchant même, et pour ce qu'il doit devenir : franc, courageux, instruit, sage, généreux. Le maître s'efforce de voir, tel qu'il est, le petit être qui lui est confié. L'un le charme par la beauté de son regard bleu, un autre par la grâce du sourire, un troisième par le profond sérieux du front pur; quelques-uns par ce je ne sais quoi

1. Comme c'est le bien et non le mal qu'un maître intelligent désire propager dans sa classe, il n'étalera pas inutilement devant elle tout le mal qu'il rencontrera dans chacun de ses élèves. Le mal commis devant tous sera aussitôt réprimé et puni, celui fait en cachette sera le plus souvent repris seul à seul. Les autres sauront seulement que l'élève a été réprimandé par le maître, après la classe, et cela suffira. L'instituteur s'il le peut remuera la conscience de l'enfant, lui fera voir la laideur de sa faute et l'incitera à livrer combat à sa nature mauvaise.

de complètement inculte; ce sont des sauvageons qu'il s'agit de greffer. Dans tous ces petits, quelque chose de bon et d'humain sommeille ou s'agite. Ce petit dernier, à l'esprit si lent, est peut-être d'une droiture parfaite, jamais ruse ni mensonge n'a effleuré sa petite âme somnolente. Son honnêteté foncière est un exemple qu'un jour il pourra donner à la classe. Mais prenons garde que personne n'appelle sa bonté, bêtise, ne la faisons remarquer qu'un jour où elle paraîtra aimable. Ce petit premier, si orgueilleux, si égoïste a lui aussi un important exemple à offrir à tous : il est attentif. Cet étourdi, par contre, est généreux et vaillant. Le maître désire faire apprécier par sa classe l'attention, la générosité, le courage, comment le pourra-t-il mieux qu'en marquant de la sympathie à ses élèves au moment où ils font preuve de ces vertus? L'abstraction a peu de prise sur l'enfant. Donnons-lui des être réels à aimer et à imiter. Persuadons à nos élèves qu'ils peuvent devenir chacun, dans une certaine mesure, l'être qu'ils entrevoient à leurs meilleures heures; aidons-les à acquérir les qualités qu'ils admirent.

Chaque classe se bâtit un idéal, se forme une conscience. Le maître a une grande part à ce travail, mais il ne peut pas le faire lui seul. Il n'est pas rare qu'un élève, bon ou mauvais, de personnalité forte, ait sur ses condisciples une action plus grande que celle du maître. L'opinion publique de la classe se forme à travers les leçons, mais encore plus à la récréation.

Chaque maître sait bien qu'il a beau préparer au mieux une importante leçon de morale... il ne peut pas toujours la « donner ». Quelquefois il a conscience d'avoir bien parlé, mais il sait qu'il n'a pas obtenu les réponses qu'il voulait, ou s'il les a suscitées, il a senti que tout cela n'était que verbal, ne pénétrait pas. Il lui est même arrivé un jour de faire rire alors qu'il eût voulu « émouvoir »! Peut-être a-t-il volé trop haut, et les enfants l'ont-ils perdu de vue? Le certain c'est qu'il ne les a pas entraînés. Dire du trop beau, du trop grand sans succès, c'est très mauvais; c'est comme si l'on exposait un jeune semis à un soleil trop ardent ou si on l'arrosait à trop grande eau. Vous risquez non pas seulement de ne pas enseigner ce jour là ce meilleur que vous vouliez donner — mais de vous fermer pour bien des jours les avenues qui y conduisent.

Sentir si la classe suit n'est pas bien difficile et c'est un devoir absolu pour le maître. Car ce n'est pas « bien parler » qu'il doit; c'est « être bien compris ». Pour l'essentiel de ce qu'il veut enseigner le maître intelligent choisit le bon moment. Ce que ces enfants qui viennent de si bien s'amuser à la récréation ne sont pas capables de saisir ce soir, demain matin en première heure, ils pourront se l'assimiler. Il est des jours propices à l'enseignement moral. Il convient pour présenter des idées nouvelles aux enfants de choisir son moment. Il faut ensemencer sur une terre meuble et arrosée. Efforçons-nous de rendre éducatives les circonstances de la vie. Par exemple une mort, une grande joie, un événement public peuvent initier à des idées qui semblent au delà des préoccupations habituelles de l'enfant. A travers tout, dites ce qui est de saison, ce qui est opportun, et dites-le comme il faut tout dire, en actes et en paroles. Vous êtes, sachez-le bien, que vous le vouliez ou non, votre premier auditeur. Si la vérité que vous enseignez ne vous transforme pas, comment voulez-vous qu'elle s'implante dans le cœur de vos élèves? Pour aborder certains sujets rendez-vous dignes de les traiter... et si vous sentez que vous ne l'êtes pas, faites-vous aider par quelque auteur qui a parfaitement mis la chose à point. Laissez un texte ou mieux l'histoire d'un héros agir directement sur le cœur de vos élèves. Ne soyez que la vitre transparente qui laisse passer la lumière du soleil.

N'avez-vous pas fait cette expérience qu'un jour de grande dépression morale, par la répétition de paroles anciennes, redites sans en bien sentir vous-même la beauté, vous avez produit chez vos élèves cet enthousiasme qui transforme?

Le maître n'est pas dans sa classe le seul agent du bien. Pour produire l'effort, pour créer l'union, un bon élève est mieux placé que le maître. Si j'écrivais pour des enfants je leur dirais que chaque élève — s'il est réellement une force pour le bien — peut sur sa classe presque tout ce qu'il veut, à la seule condition d'être aimable et d'avoir foi en ses condisciples. Mais écrivant pour des professeurs, je recherche avec eux les moyens qu'ils ont de faire de leur classe une personne morale, et je les mets en garde contre les écueils à éviter.

Le livret s'apprend par la répétition patiente ; mais le goût de

la vérité, mais l'élan vers l'enthousiasme, mais l'esprit de sacrifice pénètrent dans l'âme de l'enfant par une illumination subite. Revenez souvent à ce qui est très grand. N'essayez ni de le délayer, ni de le rapetisser. Rien n'est trop pur pour l'enfant. Il faut tout lui offrir. Mais comme nous l'avons déjà dit, il ne faut pas — en voulant être sublime, paraître ridicule ou ennuyeux. Bien raconter, sans trop de mots, au moment opportun, c'est le grand art en éducation.

Le maître ne peut pas modeler une classe comme une molle argile. Deux classes successives ne se ressemblent jamais, quelque identique à lui-même que demeure le maître. Il peut arriver qu'un professeur ayant rencontré dans une classe — la première sans doute qu'il ait vraiment aimée — des élèves dont il fait ses disciples, qui comprennent le meilleur de sa pensée, réussisse à former une classe qui réponde presque à son idéal[1]. L'année s'achève au mieux ; on s'aime, on progresse, on se sépare. Et voici le maître au début de l'année scolaire suivante en face d'autres élèves. Il croit avoir découvert une méthode infaillible pour « élever » sa classe. Quelques semaines, il se donne avec plus d'élan, plus de confiance que l'an dernier. Mais rien ne répond. Ce qui a enthousiasmé ne porte pas. Après ce même discours sur la puissance de la volonté encore mieux préparé et mieux dit que l'année précédente, la leçon, alors si bien sue, n'a pas été étudiée du tout ! Et voici le jeune maître qui n'a plus de sympathie pour ses nouveaux élèves. Il pense : c'est une mauvaise classe, on n'en fera jamais rien ; et il ne se donne plus. Il exige seulement l'ordre extérieur, il prépare bien ses leçons. Il sera peut-être loué par l'inspecteur, les examens réussiront. Mais entre lui et sa classe il n'y a aucune intimité, et il ne tente plus même d'avoir, sur elle, une action éducatrice. Pourquoi ? Parce que ses nouveaux élèves sont différents de ses élèves anciens, disons « moins bons » pour lui faire plaisir. Mais il n'est pas urgent que la physionomie de toutes nos classes soit semblable à celle de la classe qui un jour nous a plu. Deux classes ne peuvent être pareilles ; ce sont des individualités

1. J'ai eu, grâce à une élève de choix, une classe qui dépassa comme zèle et comme bonne volonté ce que j'avais cru possible d'atteindre. C'est une grande joie.

différentes. Il faut seulement demander à chacune de s'amender, de s'améliorer, de se perfectionner, de devenir ce qu'elle peut être.

Il arrive qu'un professeur enseigne simultanément dans plusieurs classes et très souvent l'une d'elles l'intéresse beaucoup plus que les autres. En général cela ne fait aucun mal à la classe favorite. Mais que le maître se défende soigneusement de toute antipathie : on ne peut rien sur ceux qu'on n'aime pas et qui ne vous aiment pas. Être digne de respect, être aimable est le devoir de celui qui veut « élever ». Il doit aussi, il doit surtout avoir foi dans la possibilité de la réussite. L'important n'est pas qu'au début de l'année sa classe se trouve sur un palier plus ou moins élevé : une seule chose est nécessaire : elle doit monter. Un bon maître aime toutes ses classes. Il ne fait pas de chacune ce qu'il voudrait qu'elle fût, mais il travaille sans découragement à en faire ce que les moyens de ses divers élèves rendent possible qu'elle soit.

Deux classes ne se ressemblent guère plus que deux enfants quelconques. C'est même ce qui fait la variété et la joie de l'enseignement. La plus uniforme préparation au même examen n'est jamais une simple répétition. L'éducation est essentiellement du travail d'art. C'est une œuvre toujours nouvelle parce que la matière sur laquelle on travaille est différente et que cette matière vivante est soumise à des influences qui ne dépendent que dans une certaine mesure du maître. C'est pourquoi aussi l'expérience pédagogique n'est jamais définitive.

Vous avez cru une idée très bonne, et votre résultat a été médiocre. Pourquoi? Parce qu'une lourde chaleur d'avant l'orage pesait sur votre classe ou parce qu'un jeu projeté intéressait trop les esprits. Essayez votre nouvelle méthode l'année suivante, ou le mois prochain, elle peut réussir parfaitement. Former une bonne classe n'est pas un travail de fabrique et n'a pas de règles fixes.

Si parmi vos élèves il y en a qui aient de l'esprit d'initiative et c'est fréquent, il faut en profiter et utiliser ce qui va dans le sens du bien. Qu'un malheur lointain se produise et qu'un élève propose une collecte ou une action commune de bienfaisance, associez-vous avec bonne volonté et compréhension à ce vouloir, enfantin peut-être, mais généreux. Pour donner à une classe le

sens de la liberté, accordons-lui toutes les libertés compatibles avec l'ordre scolaire indispensable. C'est vraiment ce que tous ensemble nous pensons de bon et voulons de juste qui forme le patrimoine moral de notre classe. Il ne faut pas que les vieux maîtres craignent trop ce qui trouble l'ordre habituel. Voyez, les travaux de guerre, entrepris partout depuis 1914, n'ont pas nui à l'instruction. Ils ont offert aux plus pauvres même le luxe de donner. Le sérieux de la vie a pénétré dans l'école, et l'union s'est établie au sein des classes, reflet de l'union sacrée qui a grandi notre pays.

Tout se répercute même dans la plus petite école d'un hameau isolé. Car l'école est liée au village et à la Patrie. L'influence de certains parents peut s'y faire sentir en bien mais surtout en mal. De plus dans la plupart des cas le maître n'est pas seul : il a des collègues souvent très différents de lui et qui agissent aussi sur la classe. Il est des initiatives qu'un directeur d'école peut seul se permettre et encore à condition que l'inspecteur ne s'y oppose pas.

Nous avons établi que toute classe est un milieu où l'enfant doit trouver approbation pour ce qu'il a de meilleur en lui et blâme pour ses défauts. Personne ne contestera donc qu'il soit bon que l'école ait une conscience collective et qu'elle ait une tradition. Il n'est pas mauvais que les élèves anciens disent aux nouveaux : chez nous ceci ne se fait pas. Dans une école où la direction demeure la même pendant des années, où il y a accord entre le maître et ses adjoints, où quelquefois les pères des enfants ont déjà été élevés, ceux-ci, au moment de l'entrée à l'école, sont saisis par l'esprit de leurs anciens. Il y aura toujours de bons élèves, des grands ayant action sur les autres. Un certain nombre d'idées morales semblent réellement flotter dans l'atmosphère de la salle de classe.

Pour un jeune professeur qui enseigne dans un grand établissement de ville et qui ne conserve les même élèves qu'une ou deux années et ne les voit que peu d'heures par semaine, qui a beaucoup de collègues et peu de liberté, l'action est bien moins aisée, même à supposer qu'il soit professeur d'histoire, de français ou de morale. Mais elle est possible toujours : parce qu'une seule parole qui pénètre est capable de produire des conséquences infinies.

Ce qui peut être tenté pour produire un bon esprit scolaire, chaque maître peut seul le déterminer dans sa condition spéciale. Nous ne pouvons qu'examiner ici certains cas dans lesquels un jeune maître plein de bonnes intentions peut se trouver.

Prenons le plus difficile d'abord : il rencontre une classe très homogène dont de mauvais élèves ont formé l'esprit. Les faibles plient, les indisciplinés ont le dessus. Le maître c'est l'ennemi, il est reçu qu'on le trompe. Cette classe a un esprit de corps. Elle n'est pas une simple réunion d'élèves divers, c'est réellement une « mauvaise classe ». Que faire? Dissocier cet agrégat.

Dans notre France, si vous avez devant vous vingt ou trente élèves, soyez sûr que vous pourrez toujours y trouver une conscience réfractaire au mal ambiant. Parlez à des individus, ignorez la classe. Donnez à faire des devoirs par lesquels vous pourrez apprendre à connaître vos élèves, insistant pour qu'ils vous y donnent chacun ses propres observations, sa pensée personnelle. Cultivez l'individualisme.

Et dès que vous trouverez quelque chose de bon et d'original dans un devoir quelconque, relevez-le. L'élève loué est peut-être une conscience écrasée et étouffée par ses condisciples. Mais dans la classe sa pensée — qui est aussi la vôtre — peut, par vous, lui trouver un ami. Que vous ayez deux élèves qui vous comprennent c'est déjà un premier pas. Pensez à ces deux autant qu'aux autres en préparant vos leçons. Vous avez même le droit de penser à eux avant de les avoir rencontrés, car certainement ils existent. Le bien, le juste ne peuvent pas être sans action sur vingt enfants quels qu'ils soient. Si vos élèves vous traitent en ennemi, traitez-les, vous, cependant, en collaborateurs. Ne le sont-ils pas forcément? Il n'est pas possible qu'au fond d'eux-mêmes, ils ne veulent pas ce que vous aussi voulez, à savoir apprendre ce que vous leur enseignez. C'est le bout par lequel dans n'importe quelle classe la solidarité bonne peut s'établir entre le maître et les élèves. Obligez vos élèves à examiner pourquoi il convient qu'ils apprennent ce que vous leur enseignez. Laissez parler les élèves ou mieux faites les composer là-dessus, puis relevez avec bienveillance le moins mauvais ou le meilleur de ce qui aura été dit et très prudem-

ment, en peu de mots, avancez vous-même une idée claire.

Supposons qu'une minorité seule suive le maître, mais le suive avec sympathie, alors la classe n'a plus d'esprit de corps et nous entrons dans le second cas : un professeur se trouvant en face d'élèves qui n'ont que peu d'action les uns sur les autres. Qu'est-ce qui pourra, de ces groupes divers, faire une classe ? Tout d'abord, comme nous l'avons vu, l'effort général pour apprendre ce qui est enseigné. Ce ne sont pas toujours les tout premiers élèves d'une classe qui font le plus effort. Ils peuvent être seulement plus avancés, avoir une meilleure mémoire ou plus de jugement. Il est bon que le maître se rende compte aussi des progrès faits par le quatorzième et le quinzième de sa classe. Le maître doit bien se garder de louer uniquement les premiers élèves, il doit au contraire leur expliquer soigneusement leurs fautes. Il n'a pas à éveiller la jalousie des autres vis-à-vis des plus forts. Si ces élèves ne sont pas seulement des esprits plus attentifs et plus logiques que leurs condisciples, mais aussi des enfants aimables, la classe sera fière de les posséder et peu à peu, par solidarité, leur succès paraîtra le succès de la classe. Mais, pour établir cette solidarité, il convient que l'éloge et le blâme ne tombent pas régulièrement sur les mêmes têtes. Il est bon que le maître s'occupe de tous ses élèves et qu'il les connaisse tous. Or pendant les leçons les meilleurs élèves et les plus mauvais attirent forcément l'attention du maître et un certain nombre d'enfants du milieu de la classe disparaissent dans la foule. Qu'en corrigeant les devoirs le professeur s'examine lui-même et se rende compte s'il connaît ou non *chacun* de ses élèves. Qu'il soit toujours prêt à reviser son jugement, car l'être humain, l'enfant surtout, n'est pas stable et chaque mois, chaque jour le modifie.

Le meilleur moment pour apprendre à connaître les enfants, c'est la récréation. Si le maître peut trouver l'occasion de voir ses élèves autrement qu'en classe, de les voir jouer, qu'il n'y manque pas ; qu'il fasse avec eux une excursion ou les invite à un thé s'il aspire au rôle d'éducateur.

Qu'en rendant les devoirs le maître constate les efforts de la classe entière et n'insiste pas trop sur la réussite des premiers à qui leur place suffira pour indiquer qu'ils ont mieux fait que

leurs condisciples[1]. Le rôle du maître c'est d'inciter chacun à faire aussi bien qu'il peut et quand un jour il pourra constater que tous les devoirs sont en progrès, que le dernier même est un bon devoir, il doit y avoir de la joie dans la classe, une sanction pourra même accentuer l'éloge du maître, une lecture agréable peut être faite par le maître et de cette lecture un nouveau bien surgira [2].

D'un grave échec de la classe entière en face d'un devoir difficile un élan vers le mieux peut aussi résulter. Et c'est pourquoi, contrairement à un grand nombre de maîtres qui par une préparation lente et consciencieuse évitent avec le plus grand soin de demander à leurs classes des efforts extraordinaires, j'ai toujours recherché les concours, les longues répétitions, les devoirs nouveaux qui obligent les élèves à prendre une part active au travail scolaire. Quand, à la récréation, les élèves décident entre eux qu'ils veulent tous savoir une leçon, appliquer dès la prochaine dictée une règle difficile, et cherchent ensemble les difficultés qui peuvent se produire, quand l'intérêt de la classe se porte sur ce qui est enseigné, le maître a devant lui une bonne classe. Ce n'est plus une quelconque réunion d'enfants, mais une société, une personnalité. Il est bon de remarquer la bonne volonté générale et de dire : aujourd'hui vous m'avez fait plaisir.

Il peut arriver dans une réunion d'élèves, de jeunes filles sur-

1. On suppose que les devoirs ont été classés et rendus du premier au dernier par le maître, qui par ce classement même, s'est rendu compte qu'un certain nombre de ses élèves ont fait de réels progrès.

2. Il peut arriver que dans certaines classes l'esprit de solidarité pousse les meilleurs élèves à trop faciliter leur travail aux derniers, à leur corriger leurs fautes, à leur faire en brouillon une part de leur travail. Alors ce sera le cas de découvrir tout ce qui est tromperie, de gronder, et de bien montrer qu'*aider* un élève, c'est l'amener à comprendre, à *savoir*, et non lui enseigner à tromper. On fera remarquer aussi qu'un devoir copié présenté au maître peut induire celui-ci en erreur en lui faisant croire qu'une chose est comprise par tous, alors qu'elle demande encore à être expliquée aux derniers. Il est quelquefois difficile de faire comprendre aux élèves que l'instruction doit être donnée à tous. Dans les bonnes classes il arrive que le rôle de l'instituteur est positivement de protéger les élèves peu doués contre le désir trop vif des premiers d'avancer vîte. Le rôle du professeur est celui du pilote, le vent ne souffle pas toujours du même côté, son rôle habituel est d'exciter le zèle, par exception ce pourra être de le calmer.

tout, que le lien le plus fort qui forme une classe, c'est l'affection générale pour l'une des maîtresses.

Si vous êtes cette maîtresse très aimée, très admirée, que ferez-vous ?

Vous ferez dévier cet amour pour vous vers l'amour pour le bien, le juste, le vrai. Avant tout vous demanderez à votre classe un esprit de droiture, de franchise, d'observation personnelle, contraire à tout verbalisme. Vous marquerez que rien ne vous peine et ne vous éloigne d'une élève autant qu'un mensonge, et que vous pardonnez bien des choses plus aisément que toute infraction à la vérité. Heureux les maîtres dont les classes ont pour marque la franchise et dont les élèves déclarent à tout nouvel arrivant : chez nous on ne ment pas.

Je me souviens que dans l'excellent pensionnat de Strasbourg ou j'entrai comme externe à l'âge de douze ans, quelques jours après mon arrivée, deux de mes compagnes, qui déja se disaient mes amies, m'entraînèrent dans une allée écartée du jardin et me firent cette confidence : l'élève à qui vous venez de parler est une nouvelle comme vous, mais nous ne l'aimons pas. Imaginez-vous qu'elle a menti; nous avons été bien fâchées contre elle, et nous lui avons enjoint de ne plus tromper notre professeur qui ne s'est heureusement aperçu de rien. Nous espérons qu'elle tiendra sa promesse. Elle la tint sans doute, car je n'ai aucun souvenir d'avoir jamais entendu dans cette chère maison ni maîtresse, ni élève dire sciemment une chose fausse. Cependant nous n'étions pas de petites saintes, mais chacune au besoin se dénonçait elle-même. C'était avant 1870. Nos maîtresses étaient nos grandes amies.

Plus tard, dans les années où j'enseignais le français à des petites filles de l'école primaire qui ne l'apprenaient plus dans leurs classes, mes élèves faisant des phrases sur la négation et le verbe mentir, écrivaient : « A notre leçon de français on ne ment pas ». La première fois — jeune encore — je m'indignai et expliquai qu'à la maison non plus il ne fallait pas mentir, ni à l'école. Plus tard... je n'osai plus ajouter à « l'école ». A l'école il y avait le maître prussien à qui souvent, dans ce malheureux pays sous la botte, il ne fallait à aucun prix laisser savoir certaines choses qui s'étaient passées entre Alsaciens. La conquête

ne suscite pas seulement « le héros de l'indépendance », elle produit aussi une race d'esclaves pleine de duplicité et c'est là peut-être son plus grand vice. La conquête déforme le vainqueur et le vaincu. De tous les lieux du monde un pays annexé est l'endroit où la franchise, la véracité, la droiture sont le plus difficile à obtenir. Ah! que les instituteurs de France sont heureux de pouvoir enseigner ouvertement l'amour de la vérité, du droit, de la justice à leurs élèves — et de l'enseigner en toute liberté.

Quand la vérité règne en souveraine incontestée dans une école, tout y est, par là même, facilité. Aussi souvent que possible le maître fera admirer la droiture, le courage, la vertu et détester le mensonge qui est toujours lâcheté. C'est le point essentiel; la classe doit avoir l'horreur de la tromperie, de la duplicité et le courage de servir la vérité à toute heure.

L'esprit de solidarité est plus facile à susciter que ce culte du vrai en tout. Ce n'est que dans certaines classes qu'il est nécessaire d'enseigner le support mutuel. Quelquefois l'esprit de moquerie sévit parmi les enfants; l'extirper est malaisé. Il faut bien, pour animer les leçons, permettre de rire de certaines bévues, de certaines fautes de prononciation ou de style, et railler surtout le manque de réflexion. Peut-être arrive-t-on à plus de paix réelle en apprenant aux élèves susceptibles à supporter une critique ou une moquerie qu'en interdisant toute plaisanterie et en prenant sous sa protection les élèves trop sensibles. Il m'arrivait de dire à une nouvelle élève : je vois que vous êtes assez intelligente pour que je me permette de faire rire un peu vos compagnes en lisant quelques petites fautes que vous ne referez plus, quand nous vous les aurons expliquées.

Rire avec les autres arrête la moquerie bien mieux qu'un accès de larmes; et j'ai toujours pensé qu'en Alsace où chacun a le besoin de rire un peu — pour ne pas être triste à jet continu — savoir bien supporter la plaisanterie est une vertu nécessaire. Naturellement les plaisanteries vulgaires devront être réprimées même aux récréations et la politesse enseignée à toute heure. Le professeur évitera avec le plus grand soin de se moquer des élèves faibles ou peu doués, il les gronderait plutôt, mais le mieux, c'est de les laisser bien tranquilles. La bêtise s'augmente dès qu'un peu de frayeur est produite. Il faut

que le maître qui n'a pas été compris s'en prenne à lui-même et non aux derniers élèves de sa classe. Le maître a pour rôle de produire l'attention et il doit aussi, par un effort d'imagination, se mettre à la place de l'élève qui a compris de travers. Il doit deviner d'où provient la méprise. En général ce qui empêche l'élève de comprendre une règle nouvelle, c'est qu'un chaînon nécessaire lui manque. Vous enseignez par exemple l'accord du participe passé avec le complément direct qui précède. Mais l'élève ne comprend pas le mot *précède*, ou ne sait pas trouver le complément direct ou confond le verbe être avec le verbe avoir. Rendez-vous bien compte de ce qui n'est pas su et enseignez-le à nouveau ou faites-le répéter par un autre élève. N'ayez jamais de bouc émissaire dans votre classe. Tout élève si peu doué qu'il soit doit avoir sa place au soleil. En étant bienveillant pour tous, on enseigne la bienveillance.

Il faut pousser les enfants à la protection des faibles, mais il faut aussi aider ceux-ci à devenir forts et ne pas les classer définitivement dans une case spéciale. Il faut bien connaître ses élèves et se rendre compte des changements qui journellement se produisent en eux. Quand une élève, autrefois bonne, s'alanguit ou se dissipe, examinez si c'est une maladie qui s'annonce ou si vous avez à agir avec sévérité. Je ne souhaite à aucun maître de prendre son parti des défauts de ses élèves, je lui souhaite d'en souffrir beaucoup, car alors il saura dire : « Vous me faites de la peine » ou « ceci est mal » avec assez d'intensité pour que sa parole délivre l'enfant du défaut qui le tient et pour le remettre dans le droit chemin.

Une vraie classe où règne l'esprit de droiture et de bienveillance, une classe qui veut apprendre, qui veut être « une bonne classe » s'efforcera de se plier aux règles de propreté, de politesse qui sans cesse doivent être rappelées aux enfants. Si cette classe contient des jeunes filles mieux élevées que les autres, leurs compagnes s'efforceront de les imiter. Il arrive souvent, dans les classes de petites filles, que la première soit l'élève la plus généralement aimée, la plus influente. Cela peut être très bon pour toutes les autres. Mais il est très important que la maîtresse ne la favorise pas, lui soit peut-être même un peu plus sévère qu'aux autres. Car cette première n'étant pas sans défauts,

et ses compagnes étant disposées à se modeler à sa ressemblance, il est essentiel que les qualités seules soient imitées. La classe comme nous l'avons indiqué peut tendre à ressembler à la maîtresse ou à l'élève la plus distinguée, mais de plus elle doit incorporer dans sa conception du bien toutes les qualités, toutes les vertus. Qu'un héros historique, qu'un personnage attrayant d'une fiction contribuent à élever le niveau moral : rien de mieux et cela est possible parfaitement. Le bien, que directement Mme de Pressensé par la lecture de Petite Mère ou de Bois Gentil a fait à mes classes, dépasse ce que je croyais possible [1]. J'eus une classe qui à toutes les récréations jouait à Bois Gentil. On s'était distribué les rôles de tous les personnages : Louise, Jeanne, Roger, etc., même le chien.... On répétait en action les scènes qu'on avait lues ; on en inventait d'autres. On s'apprenait la droiture, l'amitié, l'élégante simplicité. Jamais je n'eus plus de plaisir à voir jouer mes élèves que cette année-là.

*
* *

« *Notre* classe » : quand les élèves disent ces mots avec orgueil, avec confiance, le gain est énorme.

Dans *notre* classe tout doit être en ordre, dans *notre* classe pas d'injustice, ni vol, ni tromperie, ni mensonge même en riant. Dans *notre* classe tous les cahiers sont bien tenus, toutes les leçons comprises avant d'être récitées. Dans notre classe on lit de belles histoires, on nous apprend de belles poésies, on fait plaisir à « Madame ». Oh ! ne faites pas cela, oh ! ne dites pas cela, « ce n'est pas dans l'esprit de notre classe » ou plus simplement « ce n'est pas bien ».

Dans une école, lorsque la classe supérieure a ainsi construit son idéal il semble qu'il éclaire toute la maison. « Les grandes » prennent alors une place prépondérante dans la pensée des petites : les grandes disent que mentir c'est ce qu'il y a de plus laid. Les grandes ne se moquent jamais d'une élève nouvelle.

1. Pour des élèves plus avancés, ce qu'il y a de plus grand et de plus pur en littérature remplacera le livre d'enfant et l'expérience pourra tout aussi bien réussir.

Les grandes aiment beaucoup Madame la Directrice ; les grandes n'ont jamais peur, etc., etc. Et les petites d'imiter, non pas toujours le meilleur, mais tout ce qui les frappe.

Si les maîtresses sont d'accord, si elles ont les yeux ouverts, leur pouvoir pour le bien est presque infini dans un tel milieu. Dans cette atmosphère d'amour tout ce qui est beau fleurit, et tout le monde s'occupant d'arracher la mauvaise herbe, les parterres, toujours sarclés et binés, sont prêts à recevoir toute bonne graine que le vent y apporte.

« Notre classe », « notre école » quelle source pure! A travers la vie les souvenirs scolaires peuvent restaurer une âme simple. « Sans mon cahier de poésies que serais-je devenue dans cette terrible année de morts, de maladies, de fautes, me disait une veuve éprouvée. Mais à travers tout, ce que nous avons appris à nos leçons m'a tenue debout et m'a fait reprendre goût à la vie ».

Dire « notre classe » « notre école » ne suffit pas. Ces enfants qui se sont créé une âme commune ont une patrie. Ils sont français et l'œuvre de l'école c'est précisément de leur faire connaître et aimer la France dans son sol, son histoire, sa langue, son vouloir profond. Plus la classe, guidée par un maître respecté, s'enchantera de notre Patrie plus s'élèvera son idéal. C'est l'âme de la Patrie qui doit se refléter dans chaque école de France. Cette claire conscience que chaque classe doit se forger, c'est une conscience française.

La géographie parlera à l'imagination et au cœur. On fera des promenades, parfois un petit voyage, on regardera des photographies, on s'intéressera aux produits de notre sol. Les leçons de choses, elles-mêmes, font connaître la France.

Comment enseignera-t-on notre histoire après la guerre? On l'enseignera pour maintenir l'union sacrée, c'est-à-dire avec bienveillance. L'ancienne France royale, comme la France d'après 1789 doit être présentée à l'enfant avec compréhension et sympathie. Volontiers je mettrais les maîtres en garde contre un désir trop vif d'agir à toute heure directement sur leurs élèves et je leur recommanderais de ne pas faire de la leçon d'histoire une leçon de morale. Il faut *raconter* l'histoire aux enfants, non celle des guerres seulement mais celle de la vie

même d'autrefois. Il faut souvent leur rappeler ce qui n'existait pas encore dans le temps dont on parle. Ni télégraphes, ni téléphones, ni voies ferrées... ni la notion des droits de l'homme, ni la tolérance.... Il faut à l'aide de retranchements amener l'enfant à voir ce qui fut. Il faut en parlant à son imagination l'y intéresser. Il faut l'aider à comprendre plutôt qu'à blâmer les hommes d'autrefois. Il faut raconter l'histoire en ordre à grands traits et souvent revenir à ce qui a été vu. Mais il est bon aussi de détailler certains récits et de faire bien connaître certains héros, ceux qui plus que nous personnifient la France de tous les temps. Il vaut mieux raconter longuement que de faire répéter à chaque élève le même court résumé. Les enfants bien doués retiennent une fois pour toute une histoire qui les a intéressés. Les moins doués, en un premier cours, retiendront au moins le nom du héros principal, à la condition toutefois que le professeur prenne soin de le répéter et ne dise pas trop souvent *il* et *lui*. Pas trop de pronoms personnels dans un récit historique à de petits enfants. Il faut compter qu'une distraction est possible, et que le nom lui-même est une difficulté pour certaines mémoires lentes. On peut, en donnant une riche pâture aux plus doués, ne pas embrouiller les plus lents. On les regardera en racontant l'essentiel, ce qui doit être retenu par tous. On peut le leur faire répéter au milieu du récit pour les réveiller, s'ils ont un peu de peine à suivre.

Il ne s'agit pas de *juger* tous les partis en racontant l'histoire à de jeunes élèves, il s'agit avant tout de leur « donner cette histoire ». Elle importe plus, me semble-t-il que notre personnel jugement sur les événements, car celui-ci peut changer et l'histoire en est pour ainsi dire la base. Qu'en histoire l'enfant apprenne les événements d'abord et puis aussi le sens exact des mots qu'il faut pour les exprimer. L'enfant n'est que trop porté à juger avant de savoir et à parler sans se comprendre entièrement.

Les mots, non seulement ceux qui dans une leçon d'histoire sont nouveaux pour l'enfant, mais tous les mots qu'on explique à une leçon de lecture, de grammaire, de récitation peuvent servir à faire aimer et connaître la France. En Alsace où il ne m'était guère possible d'enseigner l'histoire de France (ce qui eut produit la fermeture immédiate de nos cours) et déjà dans les classes

où les élèves parlaient à peine le français, un mot, un simple mot pouvait leur ouvrir tout un horizon sur notre patrie. Ce mot *sage* qui, dans le patois alsacien n'a pas d'équivalent, et qu'on employait si souvent à nos leçons (Soyez sages) et qu'on retrouvait un jour appliqué à Socrate ou au petit enfant endormi dans son berceau, comme tout à coup mes élèves le trouvaient beau quand elles en saisissaient le sens à la fois précis et large. Et le mot *devoir* : Inscrivez vos devoirs pour la prochaine fois. Vos devoirs, ce qui doit être fait. Être honnête est un devoir. Mourir pour la Patrie peut être le devoir du soldat. Récitez le verbe « devoir ». Qu'est-ce que vous devez ?

Préciser à la fois et étendre le sens d'un mot dont le plus souvent l'enfant ne connaît qu'une des significations, c'est quelque fois donner une excellente leçon de morale (élever, s'élever; vous êtes des élèves, je dois vous élever, vous devez vous élever). — Comment vous portez-vous ? Le soldat porte son sac. Il faut se bien porter. Portez-vous bien ; supporter la douleur. — Bonjour. Rendre la journée bonne à tous ceux auxquels on a souhaité le bonjour, etc., etc.). Pénétrer dans notre langue, c'est comprendre et aimer tout autre chose que des syllabes accouplées, c'est donner à l'enfant quelque chose de précis qui répond à une aspiration secrète. En Alsace les mots liberté, égalité, justice, nous parlaient de la France lointaine. Même le mot politesse nous était comme une révélation. Poli et non courtois. Une pierre polie, un enfant poli. Que de jolies choses nous enseignions sur ce seul mot : poli !

Peut-être que de savoir une autre langue aide à aimer le français et ce serait une raison de plus pour introduire dans nos écoles primaires l'enseignement de l'anglais. Mais même ceux qui ne savent qu'une langue peuvent étudier les notions qui sont dans les mots (comprendre, peiner, etc.). Il y a trop de gens qui parlent, écrivent et même publient sans se rendre un compte exact de la signification des mots qu'ils emploient. Il convient d'expliquer pour la première fois certains mots dans un texte où ils ont leur sens plein. Il est bon de faire apprendre par cœur des passages de nos meilleurs écrivains. Il faut donner du très beau à l'enfant qui quittera l'école dès treize ans ; c'est son meilleur bagage pour le voyage de la vie, il est des vers pénétrables à

divers degrés. Ceux qu'on a aimés enfant, tout à coup paraissent encore plus vrais après les expériences qu'apporte la vie.

Il faut que le mot, le paysage, le récit historique, le héros parlent à l'enfant le plus directement possible et lui donnent la *notion de France*.

La déclamation et les adjectifs ne peuvent la lui donner. Plus chaque Français saura avec son cœur et sa raison ce qu'a été la France, ce qu'elle est, mieux il se rendra compte de ce qu'elle ne doit pas être, de ce qu'il faut qu'elle devienne toujours davantage, et plus belle sera l'histoire que les enfants que nous instruisons feront quand ils seront grands.

La guerre actuelle — que la France n'a pas voulue et qui a déjà privé notre Patrie de tant de jeunes vies s'annonçant infiniment précieuses — sera certainement un enseignement des plus efficaces pour faire comprendre aux générations futures que la France veut le droit et la justice non pas seulement pour elle-même, mais pour tous. Rien de plus facile que de montrer que dans la guerre actuelle la France est proprement le chevalier du droit, qu'elle combat pour les opprimés contre le militarisme. Il y a dans notre histoire toute une tradition qui vise à l'affranchissement, on peut la montrer dans les Croisades, l'érection des communes, la guerre d'Amérique, la Révolution, etc.

Chaque maître consciemment ou insconsciemment cherche, en histoire, en littérature, dans la vie de tous les jours ce qu'il préfère, pour l'offrir à ses élèves. Qu'il leur donne tout le meilleur de ce qu'il a. Je ne lui demande que cela et qu'il laisse ses collègues et ses élèves faire de même. C'est ce qu'il y a de plus pur, de plus sain, de plus fort en chacun de nous que nous devons mettre en commun pour former la conscience de nos écoles. C'est tout cela avec les vertus plus généreuses de nos héros qui forme précisément la personnalité de la France, celle que chacun de nous n'aperçoit que d'une façon partielle et comme du dedans, parce que la France nous contient et nous dépasse.

C'est pour elle, pour la France, qu'il faut que chacune de nos classes soit ce qu'elle peut être de meilleur, car nos écoles sont comme les cellules où se préparent ceux par lesquels elle se renouvelle et se continue.

E. Wust.

Notes d'Inspection.

I. — Éducation générale.

Créer un milieu agréable à l'enfant [1] (Écoles élémentaires).

Il faut avoir la coquetterie de son école.

Les abords de l'école et l'école elle-même sont singulièrement révélateurs des habitudes, du caractère, des sentiments de l'instituteur, et une maison a toujours la physionomie qu'on veut, qu'on sait lui donner. Que la maison de la jeunesse soit bien tenue, gaie, accueillante, hospitalière; qu'elle attire et retienne l'enfant, lui sourie, lui rende l'étude moins austère. Quelques rosiers, une glycine décorent agréablement la façade de l'école, des jardinets d'enfants embellissent la cour à peu de frais. L'école tenue avec goût donne l'impression d'un maître soigneux, soucieux de créer un milieu hospitalier et riant; l'école triviale, laide et abandonnée instruit le procès de celui qui la dirige.

La salle elle-même. — Des fleurs, des plantes en pots, quelques gravures et surtout l'exquise propreté, l'exemple permanent de l'ordre matériel et du bon goût! Plus de classes poussiéreuses où le matériel est disposé au hasard et sans soin, de pupitres encombrés, de cours de... ferme. L'enfant subira, à son insu, l'action du milieu confortable qui sera ainsi créé pour lui. Le travail, dans une salle agréable, est plus facile et plus fécond qu'un labeur maussade dans un lieu terne et gris. Une fleur, une gravure, c'est comme un sourire, un encouragement pour l'enfant.

---

1. Extrait du procès-verbal d'une conférence pédagogique du département du Jura.

II. — Enseignement du français.

Correction de la composition française : une méthode active[1].

Les diverses causes de faiblesse qui pèsent si lourdement sur l'enseignement de la rédaction, peuvent être aggravées par certains procédés de correction.

Lorsque les élèves ont fait leur devoir, non toujours avec l'entrain joyeux qui accompagne un effort bien dosé et bien conduit, ils attendent sans curiosité le résultat de la correction. Ne savent-ils pas par avance que le maître ne sera pas content et que les notes seront faibles? Voici, en effet, que les observations dites générales par lesquelles s'ouvre le compte rendu de la correction annoncent la faiblesse des notes et le mécontentement du maître. Les reproches s'épanchent, mais ils s'adressent à tous, personne n'est donc visé personnellement et chacun attend, résigné, l'âme éparse, la part d'éloge et de blâme qui lui est destinée. Ce premier acte est sans attrait, il ne saurait faire naître aucun intérêt.

Puis, dûment annotées à l'encre rouge, les copies défilent lentement aux mains du maître : blâmes et éloges sont distribués. Mais hélas! les parts sont rarement égales et le plateau des éloges reste léger tandis que s'affaisse lourdement celui des reproches : c'est le plan qui n'existe pas ou qui n'a pas été suivi; c'est le développement qui se promène avec complaisance dans les chemins d'à-côté; c'est l'accessoire qui s'étale fièrement à la place de l'essentiel; c'est une décourageante pauvreté d'idées; ce sont les impropriétés de termes ou les « parisianismes » les plus audacieux; ce sont les fautes d'orthographe, l'écriture, la disposition générale, etc., etc. Bref, c'est tout.... Et pourtant, l'élève a peut-être fait un effort louable sur quelque point, mais ce modeste résultat reste submergé sous le flot des imperfections signalées. Jugez alors de son état d'âme! S'il avait lu Beaumarchais, comme il serait fondé à répondre, lui aussi : « Aux vertus qu'on exige chez un enfant, connaissez-vous, Monsieur, beaucoup de maîtres qui fussent dignes d'être élèves? » Il n'a pas lu Beaumarchais et il ne dit rien. Mais, après tout ce qu'il a

1. Extrait d'un article de M. Mironneau, inspecteur primaire.

entendu, quand il voit en tête de son devoir : *très médiocre*, 3, il n'éprouve aucun besoin de se renseigner plus complètement sur les « horreurs » qu'il a commises, il rentre donc sa copie et... la prochaine fois, il retombera dans les mêmes erreurs, il refera les mêmes fautes. Pourquoi pas?... Le maître a donc perdu son temps et sa peine, mais combien d'enfants garderont toute leur vie rancune à la rédaction pour toutes les humiliations qu'elle leur a causées et pour les amers souvenirs qui en restent.

Connaissons donc mieux les enfants, ne leur demandons que ce qu'ils peuvent donner et, à côté des oublis, des fautes, des négligences qui sont le propre de leur âge, sachons découvrir la pensée naïve et jolie, la forme imprévue et bien personnelle, le terme juste et, — j'oserai le dire, — même s'il y a dix mots mal orthographiés, n'oublions pas qu'il en est cent ou cent cinquante qui sont écrits correctement. En un mot, n'écrasons pas nos élèves sous leur propre faiblesse. S'ils savaient, ils n'auraient pas besoin de nos leçons, ne voyons en eux que des commençants qui font leurs premiers pas dans le domaine des choses du savoir. Évitons-leur les chutes, et sachons leur donner confiance en eux-mêmes. Saisissons donc toutes les occasions de les encourager en leur montrant qu'ils peuvent résoudre certaines difficultés et empressons-nous de les louer dès qu'ils ont fait effort pour réussir. « Il faut, disait-on jadis, louer les rois des vertus qu'ils n'ont pas encore pour leur inspirer la volonté de les acquérir ». Or, l'âme humaine est la même chez les enfants et chez les rois. Mais, pour l'enfant en particulier, la louange est un stimulant sous lequel s'épanouissent toutes les forces vives, tandis que le blâme persistant le décourage et arrête brusquement l'élan de son activité. Si son travail ne lui apporte aucune joie, mais reste pour lui une cause permanente d'humiliations, comment pouvons-nous espérer qu'il s'obstinera dans son effort? Aussi, en général, il ne s'obstine pas. Convaincu peu à peu qu' « il n'a pas la tête à çà », il en prend doucement son parti. A dix ans, on n'est pas obligé d'être un héros.

*
* *

Et, si l'on demandait maintenant, par quel moyen ces inconvénients pourraient être évités, au moins partiellement, je dirais

que je ne crois pas sans réserve aux « recettes » pédagogiques parce que, à mon avis, les méthodes et les procédés valent surtout par ceux qui les emploient, mais que, pourtant, il faut bien reconnaître que l'expérience de chaque jour tend à prouver que la méthode de correction *active* plaît aux élèves, qu'elle les excite à l'effort et les « corrige » réellement. Et, comme ceux qui la pratiquent s'en déclarent très satisfaits, c'est peut-être une raison suffisante pour la faire connaître à ceux qui cherchent. La voici brièvement esquissée dans ses lignes principales.

En corrigeant les devoirs de rédaction, le maître, au moyen de signes convenus, signale simplement et *sans les corriger*, toutes les fautes de mots, et, au plus, trois ou quatre fautes de forme choisies parmi celles qui sont habituelles à l'élève et qu'il est capable de corriger lui-même. Une courte appréciation explique et justifie la note chiffrée qui, d'ailleurs, n'est encore que provisoire, on le sait, puisque la correction *préparée* par le maître doit être *achevée* par l'élève lui-même.

La séance réservée par l'emploi du temps à la correction de la rédaction commence par de brèves observations. Ces observations visent plus particulièrement le point qui avait été signalé à l'attention des élèves, ou le plan, ou l'interprétation du sujet, ou le « style »; elles signalent les améliorations constatées et laissent place à des félicitations pour les élèves qui se sont signalés, et, aussi, à de discrètes critiques à l'adresse des autres sans désignations trop précises toutefois, car chacun se reconnaît facilement.

Dès que les élèves ont nettement aperçu comment le sujet devait être traité et qu'ils ont pu comparer mentalement ce qu'ils ont fait avec ce qu'ils auraient dû faire, on passe aux corrections individuelles.

Chaque élève ayant reçu son devoir prend connaissance de l'observation générale et de la note chiffrée, puis se met à examiner les fautes signalées qu'il s'agit de corriger séance tenante. Certes, la tâche est difficile : il faut réagir contre des expressions habituelles, contre des formes qui, pour être d'un usage courant dans la famille, n'en sont pas pour cela plus correctes. Il y a donc à faire un effort, parfois pénible, au début surtout; mais cet effort est utile. Plus la difficulté est grande, plus l'élève

sera fier de l'avoir vaincue et plus sera solide le profit réalisé.

Nos élèves portent donc toute leur attention sur les fautes signalées et chacun s'applique de son mieux, car une correction exacte peut améliorer la note chiffrée provisoire. Ces corrections sont généralement étudiées sur le cahier de brouillon ou sur l'ardoise et transcrites en marge du devoir, en face des fautes à corriger. Le maître circule dans les rangs, stimule celui-ci, calme celui-là, aide cet autre à franchir la difficulté qui l'arrête, examine les corrections faites et prononce la sanction attendue en fixant la note définitive.

Cet exercice, essentiellement actif, est de ceux qui intéressent le plus les élèves. Dès qu'ils sont un peu entraînés, ils procèdent à cette correction dans le temps réglementaire, soit en dix minutes environ, un quart d'heure au plus, et, si le maître a su doser aux forces de chacun la tâche qui lui est demandée, le travail est fait avec le plus joyeux entrain. L'activité est heureusement tenue en éveil par la certitude que tout effort produit un résultat et que la note déjà obtenue pourra en être améliorée.

Comme toutes les méthodes vraiment actives, celle-ci exige du maître de l'entrain, de l'ingéniosité et un certain pouvoir de suggestion qui ne sont pas rares parmi les instituteurs et les institutrices.... Une méthode active suppose nécessairement l'action, la peine ne peut donc être évitée; mais si l'on écarte avec raison le travail stérile, on va joyeusement au travail que paient à la fois et l'ardeur féconde des élèves et les résultats obtenus. Renonçons donc à ces abondantes corrections à l'encre rouge où le maître s'épuise et qui ne peuvent être qu'inefficaces puisqu'elles laissent les élèves inertes et indifférents. Les fautes que font les élèves en parlant ou en écrivant correspondent à une manière de penser défectueuse et qu'il faut réformer, à des habitudes de langage vicieuses qu'il faut remplacer par d'autres; mais une habitude de la pensée ou de la parole ne se corrige point sans la collaboration active de l'enfant et en quelque sorte en dehors de lui. Pourquoi donc le maître s'épuise-t-il à annoter des copies alors que c'est le cerveau de l'élève qu'il faut corriger? Tout le malentendu est là.

Il ne s'agit point, je désire qu'on en soit bien convaincu, de préconiser ici une nouvelle recette pédagogique, mais tout sim-

plement, de signaler à l'attention des maîtres un essai susceptible d'aider à orienter notre enseignement vers des moyens de plus en plus rationnels.

Un procédé actif ne saurait révéler sa valeur que par l'expérimentation. Ceux qui, avant tout essai, seraient retenus par des difficultés entrevues *a priori* doivent être rassurés : les seules difficultés de ce nouveau procédé de corrections résident dans ce qu'il rompt ouvertement avec d'anciennes habitudes; or, ces difficultés se trouvent dans la tête des vieux maîtres et non dans celle des jeunes élèves.... Qu'ils n'hésitent donc pas à trouver là le mieux qu'ils cherchent.

III. — Enseignement de la géographie.

Usons des cartes postales, n'en abusons pas. (Écoles primaires supérieures.)

Les cahiers de géographie sont surabondamment illustrés de cartes postales. Je note que beaucoup de ces cartes ne se rapportent pas à la leçon en regard de laquelle elles sont collées. On voit ici comment l'abus qu'on fait des choses peut nuire aux meilleurs procédés pédagogiques. D'une part, il y a trop d'images, et, par conséquent, l'attention des élèves est dispersée. D'autre part, l'image tient lieu de tout le reste au point de se substituer à l'indispensable croquis, qu'elle ne saurait, dans aucun cas, remplacer.

IV. — Enseignement du chant.

Le chant à l'école maternelle.

J'ai entendu chez les grands (entendu et vu) exécuter une marche et un jeu mimé avec chant. Ni l'un ni l'autre de ces exercices, conduits par la directrice, n'avaient été compris. *La Souris grise*, l'un des mieux réussis de Mlle S. Brès pour les paroles, de Mlle Colin pour la musique ; *Le marchand de sable*, des mêmes auteurs, furent véritablement massacrés. Le premier parce que l'air « elle court la souris grise, la souris, la souris », qui demande à être chanté *mezzo voce*, la souris ayant intérêt à

ne pas se faire entendre, fut hurlé de toute la voix des enfants, et scandé par leurs pieds frappant sur le plancher; le second parce que *Le marchand de sable* est un jeu dans lequel la marche n'a rien à voir. De plus, la maîtresse n'ayant pas de diapason, le ton montait ou descendait à chaque couplet.

Il est de toute utilité de relever cet incident parce que le chant est déplorable dans vingt-neuf écoles sur trente; il y a, à cette situation, beaucoup de causes : 1° beaucoup de directrices et d'adjointes ont passé l'âge où la femme aime à chanter, à moins qu'elle n'ait eu une belle voix qu'elle aime à entendre encore.

2° Ces directrices et ces adjointes n'ont pas été élèves d'écoles normales; elles n'ont pas fait de solfège; trop souvent elles ont appris la mélodie par l'audition, sans mesure, sans nuances.

3° S'il y a dans l'école une jeune normalienne qui sait chanter (car le chant et le dessin ont fait des progrès merveilleux depuis quelques années à l'école normale), personne, ni la directrice, ni l'inspecteur, n'a eu l'idée de la charger de cette partie du programme.

4° Même les directrices et les adjointes qui chantent oublient l'article du règlement qui exige un diapason.

Cette infériorité doit être combattue sérieusement. Tant que les enfants n'auront pas pris goût aux jolies choses, ils s'en tiendront aux chants de la rue qui dépravent leur goût, leur délicatesse et même leurs instincts.

... Il me paraît de toute nécessité que, dorénavant, une sur deux, deux sur trois ou sur quatre maîtresses *chantent* et *sachent* enseigner un chant. Certes, un instrument leur serait utile : piano dans une école, violon dans une autre (le violon devrait être adopté dans toutes nos éoles normales, car cet instrument, qui est le plus difficile de tous pour qui lui demandera de traduire les plus belles œuvres des maîtres, est le plus facile quand il s'agit de reproduire une mélodie et quelques accords).

Il faudra en même temps qu'une commission, peu nombreuse, choisisse une douzaine de chants (le nombre importe peu) qui seraient enseignés pendant une période à déterminer : six ans, par exemple, ce qui permettrait à deux promotions de maternelles dans la France entière de pouvoir chanter ensemble, quelle que soit la région où les parents viendraient s'installer. Si les enfants

de nos pays envahis, recueillis dans les départements privilégiés, avaient pu chanter dès le premier jour les mêmes chants que leurs camarades, leur détresse se serait envolée; ils se seraient crus chez eux!

Il faudra aussi qu'un chant soit imperturbablement su, paroles et musique, avant qu'on en mette un autre à l'étude; c'est-à-dire que l'on ne greffera pas un chant nouveau sur le précédent que la moyenne, la forte moyenne ne sait pas. Les revisions *hebdomadaires* des chants, des poésies, des historiettes enfantines ou des contes est indispensable, si l'on ne veut pas perdre, faute d'emploi intelligent, l'admirable outil qu'est la mémoire.

Il faudrait enfin que quelques-unes de nos si charmantes vieilles chansons françaises fissent partie de ce répertoire.

Quant aux chants mimés, je les estime peu, n'ayant pas pour idéal de transformer nos enfants de deux à six ans en petits comédiens, ni surtout nos petites filles en petites comédiennes.

V. — Éducation physique.

Les récréations : le saut à la corde, la danse[1].

... Et les fillettes, que font-elles? Beaucoup jouent à courir, d'autres sautent à la corde[2]; d'autres encore font des rondes, mais, trop souvent encore, les petites sont dans les coins à l'abri des heurts, causes de chute. Quant aux grandes, elles se promènent sagement, croient-elles. Sagement, quelle dérision! « Règle générale, dit Marion, plus le niveau d'une école est élevé, plus les études y sont poussées et plus l'éducation physique est négligée. » Substituons le mot *classe* au mot *école* et la formule sera encore vraie. Écoutons encore Marion : « Organisons des jeux, fournissons ce qu'il faut, encourageons le boute-en-train, en payant d'exemple. A ce point de vue, les plus jeunes maîtresses et les plus gaies sont les meilleures.

« Quand les conditions favorables sont réunies, le rire éclate

1. Extrait d'un article de M. Baudrillard, inspecteur de l'Enseignement primaire de la Seine (*Annales d'hygiène publique*, octobre 1916).

2. On a calculé qu'une fillette qui saute à la corde une minute, à la cadence de 100 coups à la minute, fait le même travail musculaire que si elle s'enlevait à 10 mètres du sol à la corde lisse.

tout seul, l'entrain mousse, la gaîté flambe ! » Et il recommande entre autres exercices, la danse, « mouvement vif et doux à la fois, esthétique au plus haut point, qui plaît à toutes les filles passionnément et qui leur fait un bien infini, à la seule condition d'avoir lieu en plein air.... Vive la danse, ajoute-t-il, lorsqu'elle est le seul moyen de faire remuer nos terribles travailleuses. Je voudrais lui donner un coefficient aux examens. »

Mais comment et où, dira-t-on, faire danser de grandes filles en récréation ? La réponse est aisée, car, la danse étant un exercice peu bruyant, rien n'est plus facile que de donner aux grandes filles une récréation spéciale. La chose est si facile à réaliser qu'il faut croire qu'au fond de nous persiste un vieil ascétisme, une défiance de la danse, comme chez ce moine du moyen âge qui la définissait : un mouvement circulaire dont le diable est le centre.

Si j'ai tant insisté sur la question de la récréation dans les écoles de filles, c'est que je sais trop combien l'exercice physique est déficitaire chez elles; qu'elles n'auront pas comme les garçons les longues promenades du dimanche, les randonnées à bicyclette, les années de service militaire qui corrigeront ce qui peut être corrigé dans une éducation physique négligée; qu'enfin un corps robuste, sain, bien équilibré, est la condition des maternités heureuses.

*
* *

Des marches, des courses, des sauts! (Ecoles primaires élémentaires.)

Nous traversons, par hasard, le préau de l'école sans nous douter, tant le silence est profond, qu'une vingtaine de fillettes y prennent leur leçon de gymnastique. Mais il faut bien se rendre à l'évidence : les voici qui, sur un coup de sifflet, s'avancent à petits pas, lentes et solennelles comme si elles suivaient une procession. Et la leçon ne comporte, en dehors des repos, que ces piétinements sur place.

Quel profit le corps peut-il en tirer ? La leçon de gymnastique, dans nos écoles, est faite pour remédier aux inconvénients de l'excessive sédentarité. C'est l'heure où doit se déployer toute

l'énergie comprimée durant les heures d'études. Mieux vaudrait supprimer la leçon de gymnastique que d'en faire une leçon d'immobilité.

Courez et sautez, mesdemoiselles! Chaque jour de l'année scolaire, vous avez à vous donner, en une demi-heure, tout le mouvement que vous prenez en toute une journée de vacances.

*
* *

On ne fait pas de gymnastique avec un faux col! — Dans une cour spacieuse, une trentaine de jeunes gens d'un cours complémentaire exécutent en vitesse des exercices prestemen dirigés par une alerte institutrice : marches rapides, courses et sauts se succèdent, scandés sans être interrompus par des mouvements respiratoires.

La méthode est bonne. Les élèves ont la joie de se sentir entraînés; leur poitrine se dilate et leurs muscles travaillent.

Mais tous ont conservé leur costume de classe : des tabliers noirs recouvrent les vestes, et les vestes dissimulent des couches superposées de chemises et de gilets. Les cous gonflés tentent, mais en vain, de rompre les faux cols. Echauffés par une leçon vivante, ces enfants, non sans danger, vont rentrer trempés de sueur dans une classe glaciale.

Enlevez donc, mes amis, cols et cravates, vestes et gilets; déboutonnez vos chemises; relevez vos manches; laissez l'air circuler sur la peau.

Qu'on soit ou non partisan de la « méthode naturelle », qu'on prenne ou non les sauvages pour modèles, on doit reconnaître que, durant les exercices physiques, l'élève doit se dévêtir : on ne fait pas de gymnastique avec un faux col!

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Le conseil des maîtres [1]. — Il n'est pas de conception plus fausse, plus étrangère à nos principes d'égalité et de bonne confraternité que celle qui maintiendrait le directeur et ses adjoints dans un isolement mutuel.

L'idéal, dans l'intérêt de l'école, serait de pouvoir combiner les avantages de l'expérience des uns et de l'initiative des autres. Il peut être facilement réalisé, pour peu que chacun s'y prête de bonne volonté, par le conseil des maîtres.

Cette institution a-t-elle produit les résultats qu'on pouvait en attendre? Une expérience de plusieurs années permet de constater que la circulaire du 15 janvier 1908 est restée lettre morte dans beaucoup d'écoles; que dans celles où l'application en a été essayée, on l'a fréquemment restreinte à des questions de discipline concernant les élèves, ou à des discussions portant sur l'intérêt matériel ou moral du personnel enseignant. Une collaboration sincère, efficace, n'a été réalisée que dans un très petit nombre d'établissements scolaires. L'initiative de chacun des maîtres n'a pas suffisamment contribué à alimenter le programme des réunions.

Par quels moyens pratiques provoquer cette initiative et faire servir au perfectionnement de tous le sens pédagogique, l'esprit de recherche et l'expérience de chacun? En voici un qui a fait ses preuves et dont les intéressés n'ont eu qu'à se louer, sans que jamais son fonctionnement ait entre eux provoqué le moindre incident regrettable.

Des cahiers « d'initiative » sont mis à la disposition de tous les maîtres et circulent constamment dans les classes. Il en est utilisé un pour chacune des matières du programme et chaque maître est prié d'y inscrire toutes ses « trouvailles pédagogiques », qu'il s'agisse d'enseignement oral ou d'exercices écrits.

Le jour de la réunion lecture est donnée de toutes les nouvelles initiatives.

---

1. Extrait du *Bulletin de l'Instruction primaire du département de la Savoie.*

Celle qui paraît la plus importante, ou de la plus évidente actualité, est mise en discussion; les autres, qui seront examinées ultérieurement, sont simplement signalées. Un procès-verbal, avec conclusions précises et pratiques, est établi. Les décisions prises dans ces conditions ont, provisoirement du moins, un caractère obligatoire. Fruit de l'initiative et de la discussion elles sont acceptées avec confiance et appliquées sans arrière-pensée.

Ainsi s'organisent et s'entretiennent, dans toute l'école, la vie pédagogique, la recherche constante du mieux, la pratique féconde du principe :

« Chacun pour tous, tous pour chacun ».

Pensionnats primaires : un moyen d'améliorer la préparation scolaire et de former des agriculteurs [1]. — Pourquoi, dans certaines localités rurales où les locaux, soit à l'école, soit dans le village, ne font pas défaut, n'organiserait-on pas, avec l'aide pécuniaire du Département, des sortes de pensionnats où seraient réunis des enfants qui, tout en fréquentant l'école pendant une partie de la journée, seraient mis à la disposition des agriculteurs pour un travail raisonnable, conforme à leurs aptitudes, à leurs forces? Actuellement, bien des parents placent leurs enfants dans des fermes pendant une bonne partie de l'année et les privent à peu près complètement du bénéfice de l'école. Il y aurait avantage pour les familles et les enfants à adopter un service mixte. Les agriculteurs eux-mêmes gagneraient à avoir de petits auxiliaires ayant acquis déjà l'habitude du travail agricole, si ces enfants avaient pu être formés par l'instituteur dans le champ de l'école. Pourquoi ne pas faire cette expérience soit avec des enfants autorisés par leurs familles, soit avec des petits Alsaciens, ou des réfugiés, ou des enfants de l'Assistance publique? On pourrait peut-être, par ce moyen, tout en assurant l'instruction à ces enfants, les diriger de bonne heure vers les champs et faire d'eux de bons ouvriers agricoles et de futurs fermiers.

. . . . . .

Les pensionnats et caméristats restent toujours peu nombreux, malgré nos appels répétés. Quelques bons exemples cependant ont été donnés par des institutrices dévouées qui n'ont pas craint de s'imposer quelques soucis et de restreindre un peu leurs loisirs. Ainsi, à l'école de filles de Bourg-Argental, un pensionnat a été ouvert à la dernière rentrée par les soins de la Directrice, avec l'aide du Département. Convenablement installé et bien tenu, il nous paraît appelé à rendre aux familles les plus sérieux services. A Aboën, à la Tourette, les institutrices ont hébergé à l'école, de décembre à février, quelques enfants des hameaux éloignés. Dans de

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Loire.

nombreuses écoles de la montagne où les locaux le permettent, les institutrices pourraient procéder de même. Elles savent que des allocations leur seraient accordées pour couvrir leurs frais.

Au cours de l'année, des enfants alsaciens, garçons et filles, réfugiés de la région de Thann, ont été accueillis dans les pensionnats de Bourg-Argental et de Saint-Didier-sous-Rochefort. Ils y ont été entourés de soins affectueux. Mêlés à nos élèves, ils ont rapidement progressé dans l'étude du français.

Je ne saurais trop insister de nouveau sur l'utilité des petits pensionnats primaires. Leur installation est payée par le Département, et, d'autre part, il peut n'en résulter aucune charge pour le personnel. Le reste est affaire de dévouement. Je souhaite que le souci de la bonne fréquentation de nos écoles, l'intérêt des familles et des enfants, la nécessité d'assurer le travail agricole provoquent de nouvelles initiatives.

La composition française au certificat d'études primaires. Copies d'élèves [1].

I. *Sujet.* — Le facteur depuis la guerre. Décrivez son entrée au village. Joie des uns, déception ou tristesse des autres. Il reviendra demain.

Développement. — « Bonjour Monsieur le facteur !

— Bonjour la mère !

— Y a-t-il quelque chose pour moi ?

— Non pas aujourd'hui.

— Quoi ? Vous ne m'apportez pas de nouvelles de mon fieu ?

— Vous fâchez pas, il y en aura demain. »

.... Puis plus loin :

« Monsieur, maman demande si vous avez une lettre ?

— Pas encore mon petiot ! et plus bas : Voilà un pauvre « gosse » qui ne reverra point son papa. » C'est l'entrée du facteur au village.

Tout le monde est sur le seuil. La grand'mère, la maman, la fiancée, et même les petits enfants attendent la douce missive qui réconfortera leurs cœurs.

Va-t-il y avoir la correspondance tant attendue ? Le facteur apportera-t-il la pensée des absents. Sa boîte contient-elle le baume à leur souffrance ? Il se dépêche. « Madame, une lettre pour vous ! — Merci monsieur. » Fébrilement l'enveloppe est décachetée. Que va-t-il advenir à cette lecture : joie, tristesse ? Oh ! bonheur, un sourire erre sur les lèvres de la destinataire , les nouvelles sont bonnes.... C'est là le principal... puis... Croix de guerre gagnée héroïquement... quel honneur !

« Mère Catherine, Georges a gagné la Croix de guerre ! Un rire amer ride la face de la vieille.

1. Extrait du Rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie du Loiret.

— Pourquoi, mère, avez-vous le visage si triste?

— Tiens, lis ma fille.

— Oh! votre gars est blessé? Calmez-vous, il se guérira. »

Elle la console pendant que plus loin les larmes coulent encore : pas de lettre. Tous les jours, nouvelle déception. Quelle hypothèse est la plus juste? Cependant on ne désespère pas, il y aura des nouvelles demain. Pierre viendra nous rendre visite et s'il m'apporte de la correspondance je lui paierai un bon verre de vin.

Le facteur reviendra, il tarira des larmes, mais auteur involontaire de la souffrance, il en fera couler d'autres.

(Composition de William M....)

II. *Sujet.* — Vous voyer passer dans les airs un aéroplane. Vous le suivez longtemps du regard; puis, vous demeurez pensif, vous demandant quelle sera sa destinée.

Développement. — « Le soldat qui sur le champ de bataille s'écroule percé de balles pour son pays a une mort sublime. L'artilleur qui, exposé aux obus, tombe fauché par un éclat, a une mort sublime. Mais l'aviateur, qui dans les airs survole les positions ennemies, les repère et les bombarde, peut-être atteint et abattu. Qu'on songe alors à cette chute effroyable, cette agonie lente et cette mort certaine. On a des effrayants récits d'aviateurs, des héroïsmes admirables à deux mille mètres dans les airs.

« Des machines volantes planant dans les nues! qui eût prédit cela au temps de Napoléon! Qui eût pensé qu'un homme ait assez de génie pour inventer ce qui paraissait impossible?

Cet aéroplane que je viens de voir passer, où va-t-il? à la mort! Combien revient-il d'aviateurs sur un cent? Il partira cet avion, ce grand oiseau aux couleurs françaises, il partira, il vraincra, il mourra! Il a des chance de revenir, mais beaucoup de ne pas revenir; qu'on se présente l'affreuse descente dans le vide : l'appareil en flammes; le pilote, les yeux hagards, les mains crispées au volant; la vision qu'il a : sa mère; celle qu'il ne reverra plus : sa fiancée; et voici une autre vision, la plus belle, c'est la France qui lui apparaît : d'une main, elle tient un glaive, de l'autre une palme d'or, elle la lui tend et dit : « Meurs heureux! la France te doit une éternelle reconnaissance, tu meurs pour lui apporter la liberté, la paix, et le bonheur, meurs heureux! Tous les Français, petits et grands, qui sont morts pour leur pays, peuvent reposer tranquilles. La France est là, elle garde dans son livre d'or le nom de ces martyrs, gravé éternellement, meurs heureux! »

Et c'est le choc brutal, l'horrible réalité et, alors content, payant de sa vie la prochaine victoire des Alliés, l'aviateur, doucement, meurt heureux!

« Que de dévouements obscurs! Que d'héroïsmes inconnus cet avion et son conducteur accomplira-t-il?

« Va, petit avion, va, doux oiseau de France, va ! et que tes ailes d'or s'étendent à jamais dans le ciel pour marquer que la France, plus belle et plus brillante que jamais, ne veut pas mourir ! »

(Composition de Jean Z....)

Pour le relèvement de la natalité française. Un appel aux éducateurs. — La Ligue « Pour la Vie »[1] qui s'est donné pour mission de combattre le mal, chaque jour plus grand, de la dépopulation, vient d'adresser aux éducateurs l'appel ci-après, auquel ont déjà adhéré plusieurs des personnalités les plus marquantes de l'Enseignement :

« Le problème de la dépopulation est l'un des plus pressants, l'un des plus tragiques qui s'imposent à quiconque pense à l'avenir de la France. La cause profonde de ce mal — qui menace de mort notre pays — est proprement morale : c'est l'amour du bien-être, le désir de ne rien sacrifier de ses aises, de ses amusements, le besoin croissant de luxe, la vanité, la crainte de compliquer sa vie, la peur d'avoir à s'imposer des privations ; c'est aussi l'ambition mal comprise de laisser à l'unique enfant plus de fortune qu'on n'en a reçu soi-même, de lui permettre de monter à un degré prétendu plus élevé de l'échelle sociale ; d'un seul mot, c'est l'égoïsme, égoïsme personnel ou égoïsme familial.

« Sans méconnaître la nécessité ni l'efficacité relative des mesures législatives, fiscales et économiques, sur lesquelles il faudra bien que l'accord se fasse, on doit affirmer hautement que le véritable remède est d'ordre moral, qu'il ne saurait consister que dans une réformation des consciences et des volontés. Une action énergique, concertée, générale, prolongée est nécessaire, et c'est manifestement sur les jeunes générations qu'elle doit s'exercer.

« Il faut tout d'abord éclairer les intelligences, faire connaître les faits, les statistiques, les données de la démographie, montrer les multiples et terribles conséquences d'une faible natalité : l'enseignement de l'histoire et de la géographie s'y prête tout naturellement et il importe qu'il soit orienté en ce sens.

« Il faut encore faire comprendre ce qu'est la famille normale, c'est-à-dire féconde et moralement saine, en dire la grandeur et la beauté, comme aussi les joies plus hautes, plus profondes, plus durables qu'elle réserve à ceux qui la fondent, et en préparer la constitution en défendant l'enfant et l'adolescent contre toutes les causes d'immoralité, de dépravation qui le guettent de toutes parts — par la lutte contre la littérature criminelle et pornographique, contre l'image obscène et le cinématographe corrupteur, par l'enseignement de la morale sexuelle. Les professeurs de morale et de philosophie ont sur ce point une tâche particulière à remplir.

1. Secrétariat : 8 , rue de Richelieu, Paris (IIe).

« Il faut surtout vivifier, exalter dans les cœurs le sentiment du devoir, la générosité, la croyance en la nécessité de sacrifier son intérêt au bien commun, à un large et haut idéal moral et social, développer le goût pour des occupations d'un caractère sain ou élevé, et, si possible même, quelques ambitions généreuses et belles, car c'est là ce qui peut le mieux faire équilibre à une conception mesquine de la vie ou aux basses tentations. Tous les professeurs, en particulier ceux de lettres, sauront trouver, s'ils les cherchent, maintes occasions d'exercer leur action dans cette direction.

« Tous les maîtres de la jeunesse — à quelque ordre qu'ils appartiennent, primaire, secondaire, post-scolaire ou supérieur, quelque matière qu'ils enseignent, à quelque auditoire qu'ils s'adressent, enfants, adolescents ou adultes, jeunes garçons ou jeunes filles — tous, sous des formes variables, avec les adaptations nécessaires, peuvent et doivent collaborer à cette œuvre de salut national.

« Que la tâche soit immense, qu'elle soit difficile à mener à bien, nul ne songe à le contester. Mais qu'en conclure, sinon qu'il y faut consacrer plus ardemment, plus résolument toutes les énergies, y associer plus étroitement toutes les bonnes volontés? Et quel éducateur digne de ce nom ne sentirait les grands devoirs qui, de ce chef, s'imposent impérieusement à lui? Quel éducateur conscient de son rôle et de ses responsabilités hésiterait à se faire l'ouvrier d'une œuvre à ce point belle et nécessaire? Quel Français ayant le redoutable privilège de façonner les âmes de demain ne répondrait « me voici », quand on lui dit : *Aidez-nous à faire que ne meure pas cette France qui, par son admirable héroïsme, montre d'une manière si éclatante à l'Univers combien elle est digne de vivre!* »

Bibliographie.

(*Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

Publications relatives à la guerre.

ÉPISODES ET SOUVENIRS.

Parmi les blessés, par Tatiana Alexinsky. — Paris, Armand Colin, éditeur.

L'auteur est une aide-doctoresse russe; le livre, un carnet de route qui conduit les lecteurs en Galicie, puis en Pologne, dans des ambulances, des trains sanitaires. Anecdotes, scènes vues, impressions se succèdent. Des récits faits par des blessés, des conversations, des lettres de soldats sont recueillis et font connaître des traits de mœurs intéressants, nous initient à la vie russe.

❦

Sur l'air de Tipperary, contes et récits de la grande guerre, par Julien Flamant. — Paris, Berger-Levrault, éditeur.

C'est une série de notations de souvenirs et d'impressions provenant des premiers jours de l'invasion allemande en Belgique, à Liége et dans la vallée de la Meuse. Elles ont tout à fait le caractère de choses vues, et quelles choses! Non que l'auteur se complaise à des spectacles d'horreur : il n'y a au contraire aucune exagération, aucune envie de forcer la note, dans ses récits et dans ses tableaux, écrits avec simplicité. Mais l'horreur se dégage des sujets mêmes, bien que nous commencions à nous habituer. La description des ruines de Visé, les chapitres « Par les bourgs en ruines », « Vieilles églises », etc., nous apportent un témoignage, pris sur le vif, de cette barbarie qui, manifestée en août et septembre 1914, restera dans l'histoire de l'humanité comme une tâche tellement ineffaçable qu'il semble que nous-mêmes, les ennemis, nous participons à la honte d'avoir vécu à une époque où l'homme a pu commettre de tels crimes. Au reste, ce n'est pas sur le ton tragique que s'exprime le plus souvent l'auteur; son style est familier, et, dans le malheur de sa patrie, il ne cesse jamais d'être soutenu par l'espoir : qu'il aperçoive dans

une ruine un arbre qui refleurit, qu'un pan de mur d'église montre intacte une image de la résurrection, il en prend prétexte aussitôt pour songer aux jours meilleurs qui se préparent.

Les tableaux de la vie populaire montrent la résignation — non la soumission — des habitants des contrées envahies, et, dans les anecdotes, il nous donne de nouvelles preuves de l'esprit satirique du peuple wallon, — par exemple lorsqu'il nous raconte l'aventure du phonographe qui fut passé par les armes, massacré à coup de sabre et de revolver, parce qu'après les airs de *Mignon* et de *Faust* il avait eu l'insolence de faire entendre à des Boches *la Marseillaise* et *la Brabançonne*. Ecrit sans prétentions littéraires, mais en un bon français clair et vivant, ce petit livre constitue une lecture salutaire à plusieurs égards.

⚜

Avec l'armée serbe en retraite à travers l'Albanie et le Monténégro, par Raoul Labry. — Paris, Perrin, éditeur.

L'auteur explique dans la préface les circonstances qui l'ont amené à prendre part à la retraite de l'armée serbe, obligée, sous la pression des Autrichiens et des Bulgares, à se dérober jusqu'à l'Adriatique.

Après les victoires des Serbes sur les Autrichiens, en 1915, l'amoncellement des cadavres, l'empoisonnement des eaux provoquèrent des épidémies et notamment le typhus qui firent périr un grand nombre d'habitants de certaines régions. Les médecins serbes ne pouvaient suffire. Le gouvernement fit appel au corps médical français. Beaucoup de médecins y répondirent. Une mission fut rapidement organisée : c'est à cette mission que l'auteur fut adjoint.

Mais peu de semaines après son arrivée en Serbie survint l'attaque des Autrichiens et des Bulgares. Les Serbes firent une belle résistance. Accablés par le nombre de leurs ennemis, ils durent chercher, en gagnant l'Adriatique, à sauver ce qu'ils pourraient de leur armée.

C'est cette retraite qui dégénéra bientôt en une fuite que l'auteur raconte avec l'accent de sincérité d'une personne qui en partagea les angoisses et les souffrances.

Par le froid, la neige, dans une région montagneuse sans aucune route, n'ayant pour nourriture que ce que le hasard fournissait, il a vécu de dures semaines sous la menace d'être rejoint par l'ennemi qui tuait tous ceux qu'il trouvait.

Ce pays accidenté, presque sans habitants, que l'hiver rigoureux rendait encore plus difficile à traverser, ces bandes de soldats déguenillés mourant de faim, les lâchetés des uns, l'héroïsme des autres, les souffrances incroyables endurées, tout cela est décrit dans un style simple, clair et impressionnant.

Nul ne pourra lire ces pages sans émotion.

Dardanelles, Serbie, Salonique, par Joseph Vassal. Paris, Plon-Nourrit et Cie, éditeurs.

Attaché comme médecin au Corps Expéditionnaire d'Orient, M. le Dr Joseph Vassal a quitté la France en mars 1915 pour n'y rentrer qu'en février 1916. Après un court séjour avec son régiment aux environs d'Alexandrie, il a vécu la douloureuse épopée de l'expédition des Dardanelles d'avril 1915 au mois d'octobre de la même année. Puis il suivit l'expédition et la retraite de Serbie d'octobre 1915 jusqu'au moment où nos troupes, obligées de se retirer devant la menace ennemie, revinrent s'organiser dans le camp retranché de Salonique.

Au cours de ces douze mois passés sur deux de nos fronts les plus éprouvés, il a noté presque au jour le jour les événements dont il a été le spectateur et auxquels ses fonctions l'appelaient à prendre une part active.

Ces événements il les a simplement notés, mais avec une terrible précision, sans commentaires, inutiles d'ailleurs et auxquels sa pensée ne s'arrête même pas, ou ne veut pas s'arrêter. Il n'est point stratège, et se garde bien de vouloir expliquer ou critiquer les opérations militaires auxquelles il assiste. Il se borne à nous faire vivre la sanglante épreuve que vécurent nos troupes en cet enfer de Gallipoli. Il nous dit les attaques meurtrières que, pendant ces longs mois de l'été et l'automne de 1915, elles poursuivirent sans relâche contre un ennemi retranché dans une région presque inabordable; les attaques incessantes dont elles furent l'objet sous le bombardement ininterrompu d'une formidable artillerie qui ne leur laissait aucun repos. Il nous dit simplement, d'un mot, les vides cruels que, chaque jour, cette lutte quotidienne marque parmi ceux qui l'entourent, soldats sans peur ou vaillants officiers. A peine parle-t-il des dangers auxquels il a cent fois échappé, et cette simplicité de ses courts récits est profondément émouvante.

De temps à autre, quand une accalmie se produit, ce qui est rare, sa pensée s'évade des horreurs auxquelles il assiste et en quelques traits, d'une grande sobriété d'ailleurs, il nous dépeint les beautés de cet admirable pays, auquel les splendeurs de la mer de Grèce forment un cadre unique, et le contraste avec le drame qui l'ensanglante n'en est que plus poignant.

De la funèbre presqu'île, le Dr Vassal est envoyé à Salonique avec sa division. Il la suit, en Serbie, d'abord, avec la délicate et dure mission d'en organiser et d'en diriger le service de santé. Mais la saison avance. Après une brillante progression dans la vallée du Vardar jusqu'à Stroumitza, sous la pression d'un ennemi supérieur en nombre, nos soldats sont obligés de se retirer. En dépit des obstacles d'un pays sans routes ni ressources d'aucune sorte, ravagé par l'inondation, dans l'eau, la neige et la boue, elles se retirent sans

précipitation ni désordre, mais au milieu des plus terribles souffrances. Ce ne sont encore que des notes très brèves que peut nous donner le Dr Vással, qui doit veiller à ce que rien de nos formations sanitaires et ambulances, rien ne reste aux mains de l'ennemi. Mais chacune de ces notes en dit plus sur l'héroïsme de nos soldats et de nos officiers que le feraient les pages les plus éloquentes.

Certes, la lecture de ce double épisode de notre guerre en Orient, Dardanelles et Serbie, est douloureuse, par les réflexions qu'elle suggère au moins autant que par les tableaux qu'elle nous met sous les yeux, mais elle fait ressortir avec un tel relief la magnifique vaillance de nos soldats qu'il faut savoir gré au Dr Vassal d'avoir voulu nous en conserver le souvenir. Son livre est de ceux qu'il faut mettre entre les mains de tous les lecteurs de nos Bibliothèques scolaires. Leur cœur se serrera au récit des souffrances éprouvées là-bas par leur père ou leur frère; mais leur fierté patriotique s'en exaltera, en même temps que leur ardent désir de voir ces souffrances vengées par la défaite complète et définitive de nos adversaires s'en trouvera plus solidement affermie.

LES FAITS. RECUEILS DE DOCUMENTS.

La femme et la guerre, par Henri Spont. — Paris, Perrin, éditeur.

Le livre de M. Spont agite une des questions les plus importantes qui soient; la guerre sans doute la rend plus grave encore et fait sa solution plus pressante : c'est « l'indépendance de la femme par le travail ». L'auteur développe cette idée dans six chapitres dont les titres suffisent pour nous faire suivre la marche de sa pensée.

I. — C'est d'abord « la femme dans la société moderne ». Là, le mot d'ordre est « la femme ne doit pas travailler », ou, si vous voulez « l'homme seul doit travailler ». On s'accommodait de cette idée au dernier siècle ; on regardait presque d'un œil sévère l'homme qui consentait à partager avec sa femme le soin de subvenir aux besoins de sa famille. Il faut mettre à part, bien entendu, le peuple et le petit commerce, où toujours la femme a joué, comme travailleuse, un rôle important, dont M. Spont ne parle pas assez.

II. — Le second chapitre traite « du mouvement féminin vers les carrières libérales ». Toutes les femmes, en effet, n'avaient pas accepté la situation qu'on leur imposait ; même en dehors de tout groupe et de toute ligue, certaines avaient revendiqué le droit utile d'exercer une profession capable de les faire vivre. De Russie, de Pologne, de Roumanie, pays de familles nombreuses, l'exemple était venu en France. Un peu de curiosité accueillit ces premiers essais de vie indépendante par un travail autre que le travail manuel ou l'enseignement de l'école. On les encouragea d'un sourire un peu railleur, sans trop les redouter comme concurrentes, et en se disant

que peu les imiteraient. Mais le mouvement grandit, et la guerre est venue transformer en vivante réalité ce qui n'était que vague et lointain : la minorité d'hier pourrait bien être la majorité de demain !

III. — Le troisième chapitre nous présente « la femme au moment de la déclaration de guerre ». Là, changement à vue, complet, la tâche de la femme restée seule se modifiant. Comment réagirait-elle en face de la situation inattendue? Problème angoissant.

IV. — Ici, l'auteur sent qu'il faut sérier. Il étudiera d'abord les conséquences de la guerre pour la femme de la classe ouvrière. Celle-ci est déjà habituée au travail : elle a presque toujours partagé les peines de l'homme, elle est prête. Là, les femmes ont réagi magnifiquement, à l'atelier, au bureau, aux champs. Ah! il y a bien des ombres au tableau, bien des tristesses dans la rue populaire. Je n'y insiste pas. M. Spont ne les a pas vues, ou n'a pas voulu les voir : il est peut-être bon de n'en pas parler ici.

V. — « Conséquences de la guerre pour la femme de la classe bourgeoise ». Là, la répercussion a été autrement profonde. On jouissait du présent, on prenait possession de l'avenir. Le chagrin a été tout moral d'abord : la guerre serait courte! Mais la guerre est longue : il faut vivre! Parfois, la femme a repris sa place au foyer paternel, seule, ou avec les petits. Mais les parents sont pauvres : ils vivent d'une retraite, d'un traitement modeste, et souvent les soucis matériels sont venus vite. La coupable, la navrante imprévoyance qui a présidé à l'éducation de la jeune femme de notre bourgeoisie apparaît. Heureuses seront celles qui ne se laisseront pas rebuter, et se lanceront courageusement dans la lutte!

VI. — Et dans un dernier chapitre, l'auteur étudie « les conséquences de la guerre pour la jeune fille bourgeoise ». Il semble qu'elle soit favorisée : rien n'est changé pour elle, surtout si elle n'est pas fiancée. Mais elle n'a pu contempler les spectacles de la guerre sans frémir : elle apportera sa contribution à l'œuvre de résistance. C'est alors le tableau de l'infirmière à l'ambulance et à l'hôpital. Un élément nouveau est entré dans cette vie : le travail! Le mot devoir est devenu une réalité. Le mariage qui était autrefois son seul but sera-t-il encore possible? Et elle songe qu'il lui faudra peut-être seule assurer l'avenir. Elle ne renonce pas au désir très légitime, qui est dans sa nature, de fonder une famille. Elle pense seulement qu'il est possible, — très possible! — que cela ne sera pas, et qu'il lui faudra rendre service à la France autrement. Elle fait le sacrifice tristement, mais vaillamment.

Et puis, c'est la conclusion. La conclusion, c'est l'avenir, mais l'avenir, à l'heure actuelle, est une hypothèse. Les anciennes assises de la société se retrouveront-elles? Quel sera le sort de la femme dans ce remaniement inévitable? Une créature nouvelle sortira-t-elle de cette formidable expérience? Il est permis de douter que toutes l'aient compris, en regardant ces étranges créatures, en si bizarres toilettes, qui circulent près des uniformes bleus. Mais il ne faut pas regarder celles-

là. Il faut considérer celles, très nombreuses assurément, qui veulent prendre leur part de la grande œuvre! La situation occupée par la femme avant la guerre était anormale : elle était assimilée, ou peu s'en faut, aux vieillards, aux infirmes, aux enfants. Eh bien, il faudra que, désormais, la barrière élevée dans l'éducation entre filles et garçons tombe, que le père de famille use de son droit d'électeur pour modifier profondément la législation, que les femmes elles-mêmes soient appelées au vote, qu'elles sentent la nécessité d'être dans le mariage des mères fécondes et averties. Ainsi la France grandira, se fortifiera, s'armera contre les nécessités et les misères d'un redoutable avenir : et la femme, dans cette œuvre, ne sera pas pour l'homme une concurrente, mais une collaboratrice.

Les jeunes filles françaises et la guerre, par Jules Combarieu. — Paris, Armand Colin, éditeur.

Dans ce petit volume d'une lecture intéressante, M. Jules Combarieu a réuni les documents qui nous permettent de mesurer le bel élan de dévouement patriotique dont ont fait preuve toutes les jeunes filles françaises dans les innombrables œuvres de solidarité et de bienfaisance nées de la guerre.

Il nous montre avec, à l'appui, des chiffres vraiment impressionnants, tout d'abord les sommes considérables qu'elles durent réunir; l'énumération des secours en nature et en vêtements distribués à tous ceux qui avaient à souffrir de la guerre, des envois faits aux soldats et aux prisonniers nous permet d'entrevoir la somme énorme de travail et de sacrifices qu'elles savent s'imposer et qui leur donne le droit de se dire qu'elles ont, elles aussi, pris leur bonne part dans l'œuvre de la Défense Nationale.

Ce grand mouvement d'ardeur généreuse, M. Combarieu nous en montre le développement soutenu non seulement dans tous nos Établissements d'enseignement public, Lycées, Collèges et Écoles à tout degré, mais aussi dans l'enseignement privé, dans tous les groupements confessionnels et ouvriers, attestant ainsi l'union de tous les cœurs de nos jeunes filles de France dans une même pensée d'amour de la Patrie française.

Il complète ce tableau réconfortant par un chapitre spécial sur le rôle joué par nos jeunes filles dans les ambulances et dans les hôpitaux, et il essaie d'en tirer, sinon des conclusions, du moins des indications sur l'évolution que pourrait ou devrait subir notre éducation féminine après la guerre.

Il lui paraît que les qualités dont les jeunes filles françaises ont fait preuve depuis deux ans marquent que cette éducation pourrait tirer de ces qualités meilleur parti qu'elle n'a fait jusqu'à présent, pour l'avenir du pays et de la race, et sans doute a-t-il raison de le penser.

Mais, sur ce point, M. Combarieu n'a point voulu faire œuvre de théoricien, ni même de pédagogue. Ce sont simples réflexions, qui jaillissaient d'elles-mêmes de l'exposé des faits qu'il a réunis : elles n'en méritent pas moins d'être retenues, ainsi que l'a montré avec intérêt M. Jacques Flach dans la préface qui ouvre le livre.

LES PEUPLES BELLIGÉRANTS.

France, par Christophe Nyrop (trad. de M. G. de Coussant). — Paris, Larousse, éditeur.

M. Christophe Nyrop est un grand ami de la France qui, dans les circonstances pénibles que traverse notre pays, n'a jamais cessé de dire hautement la sympathie qu'il éprouve pour nous et les vœux ardents qu'il fait pour notre victoire définitive.

La petite brochure qui nous est aujourd'hui présentée est un témoignage et une affirmation de cette sympathie. Il y donne, nous dit son traducteur, les raisons qui l'ont porté à nous accorder son « affection, et qui doivent, d'après lui, nous attacher tous les cœurs généreux. Il présente un tableau tracé à grands traits de ce que nous avons été dans le passé; de ce que nous sommes aujourd'hui, des idées que nous avons répandues dans le monde; il célèbre nos qualités les plus brillantes, notre amour de la liberté, notre humanité, sans oublier les vertus solides, sérieuses et modestes ».

Nous aurions mauvaise grâce à ne pas témoigner à M. Christophe Nyrop la plus vive reconnaissance pour cet éloge qui touche profondément nos sentiments patriotiques. Les lecteurs de nos bibliothèques y verront avec intérêt la façon dont nous voit un étranger qui nous aime. Ils y trouveront en même temps, suivant l'expression même du traducteur, « l'indication des vertus que nous devons cultiver, parce qu'elles sont celles de la France de tous les temps, et celles qui nous ont donné notre rôle et notre place dans la civilisation ». Et M. de Coussant ajoute en terminant : « C'est surtout, au fort de la lutte, venant d'un ami si éclairé, un témoignage de confiance bien fait pour augmenter notre espoir ».

L'Allemagne et la prochaine guerre, par le Général von Bernhardi (trad. française du Colonel F. Feyler). Paris, Payot, éditeur.

Le général Frédéric de Bernhardi porte en Allemagne le surnom de « nouveau Clausewik ». Il le doit à ses importants ouvrages, *La Guerre d'aujourd'hui* et *L'Allemagne et la prochaine guerre*; celui-ci, paru en octobre 1911, en était en février 1913 à sa sixième édition. Mais le général de Bernhardi n'est pas seulement un stratège; *L'Allemagne et la prochaine guerre* est en même temps le livre d'un politique, d'un historien et d'un philosophe. C'est à ces divers titres qu'il

a passionné ses lecteurs allemands et qu'il doit intéresser le public français, ayant sans aucun doute contribué à la déclaration de guerre de l'Allemagne à l'Europe, et exercé une influence sur la direction imprimée par l'Allemagne aux hostilités.

Les chapitres techniques de *L'Allemagne et la prochaine guerre* renferment la substance du précédent ouvrage de Bernhardi, *La guerre d'aujourd'hui*. L'auteur y expose les exigences de la guerre au temps présent : d'une part, les règles fondamentales de la stratégie et de la tactique, telles qu'elles résultent des leçons léguées aux capitaines du passé; d'autre part, les applications nouvelles de ces principes à l'organisation et à la préparation des armées, telles que les imposent les progrès de la science et de la vie sociale et économique.

Étudiant l'hypothèse de la guerre allemande contre la Triple-Entente, le stratège reconnaît à celle-ci la supériorité numérique. Mais il sait que le nombre n'est pas le seul facteur de la lutte ; l'aptitude manœuvrière, c'est-à-dire la vitesse, en est un autre, et l'histoire militaire enseigne que ce deuxième facteur est généralement le plus efficace des deux. Il pense donc organiser l'armée allemande et la préparer de façon à lui assurer le bénéfice de ce second facteur. Ici intervient l'observateur politique. La France, expose-t-il, peut mettre en œuvre des troupes de première ligne en nombre égal à celui des troupes allemandes, mais l'infériorité de sa natalité et le forcement de son recrutement la privent des avantages d'un renforcement de ses pertes. Cette insuffisance ne saurait être rachetée par le concours de l'Angleterre qui ne dispose que d'une armée de terre très modeste. De plus, cette armée sert de réserve aux forces coloniales. Que celles-ci aient besoin de leur réserve, et le faible concours anglais disparaît. De toutes façons, des mois s'écouleront avant que la Grande-Bretagne devienne une valeur militaire continentale.

Enfin, la Russie possède des effectifs considérables, mais retenus partiellement vers les lointaines frontières de l'Extrême-Orient et dans le Caucase, par crainte du Japon et de la Turquie, et partiellement aussi à l'intérieur de la Russie, pour parer au péril de la Révolution. En outre, l'élan national russe ne saurait soutenir une offensive prolongée, il s'épuisera avant qu'un résultat ait pu être obtenu, ainsi qu'on l'a vu pendant la guerre contre le Japon, où la paix a dû être signée lorsque la situation se retournait en faveur des Russes. En combinant les vues de la stratégie et celles de l'observation politique, on peut établir le plan suivant, et ce plan fût précisément celui qu'adopta le Gouvernement impérial : l'aptitude manœuvrière allemande vaincra l'égalité ou même une supériorité numérique française avant que l'Angleterre parvienne à suppléer à l'insuffisance du remplacement français ; pendant ce temps, l'offensive russe s'épuisera contre la défensive de la frontière de l'est, et, quand l'armée allemande, victorieuse à l'occident, se retournera contre elle, l'élan national en Russie étant brisé, le peuple se refusera de soutenir l'armée plus longtemps. La

lutte se terminera ainsi par la victoire complète et définitive des armées allemandes.

L'Allemagne aura dès lors la voie libre pour poursuivre sa mission historique et son œuvre civilisatrice. Cette mission historique, Bernhardi remonte aux Germains pour la déterminer. A eux déjà elle revenait de droit, car à eux remonte la supériorité intellectuelle du peuple allemand, fondement de la « noble certitude » qui s'est imposée à lui, que son importance est considérable, sinon absolue, dans le développement général de l'humanité. Aucun peuple ne pense aussi « historiquement » et n'a moins de préventions que le peuple allemand ; aucun ne sait associer aussi harmonieusement dans un développement naturel et spontané la liberté morale et l'obéissance : les Allemands ont toujours déployé le drapeau du libéralisme, tout en constituant un solide rempart contre les bouleversements révolutionnaires inorganiques ; ils ont, à la fois, versé le plus pur de leur sang pour la défense de la liberté de penser et réussi à vaincre le mouvement révolutionnaire, en le ramenant dans les voies du progrès normal et salutaire. C'est ainsi que la vie spirituelle allemande a donné naissance à deux grands mouvements sur lesquels est basé désormais tout progrès intellectuel de l'humanité : la Réformation et le criticisme philosophique. Ainsi aucun autre peuple n'est aussi capable de synthétiser les éléments de la civilisation, de se les approprier, de continuer à les façonner selon son génie propre et de rendre à l'humanité des trésors plus riches que ceux qu'elle en a reçus. « Profondeur, idéalisme, universalité ; élever librement ses regards par dessus toutes les barrières qui enclosent l'existence finie ; ne rien écarter de ce qui est humain ; en communion avec les plus nobles peuples et les plus belles époques, mesurer dans toute son étendue l'empire de la pensée, cela a, de tout temps, passé pour allemand, cela a été un prévilège du génie allemand » (Treitschke). Dans le développement harmonique de l'espèce le peuple allemand a non seulement jeté les fondements, mais il a pris en main la direction. Cette direction, il se doit à lui-même et il doit à l'humanité de la conserver : c'est sa mission providentielle. Il s'en acquittera en se constituant en un État unique, solide et fort, en s'étendant ensuite sur tous les États de race allemande ou qui firent autrefois partie de l'Empire allemand ; plus loin, sur les Latins, à l'Occident, sur les Slaves, en Orient, sur les Anglais, au nord ; plus loin encore, en se créant de nouvelles colonies : partout enfin en développant les foyers de germanisme essaimés sur tous les points de la planète.

L'armée allemande fera le bonheur du monde malgré lui en le donnant à l'Allemagne qui aura accompli ainsi les grandes tâches du présent et de l'avenir que la Providence a proposées au peuple allemand, comme au peuple civilisé le plus important que l'histoire ait connu. Voilà pourquoi les Allemands doivent tirer l'épée. Ils le doivent pour le bonheur de tous, comme pour leur légitime supério-

rité. Le droit à la guerre leur en impose, par surcroît, l'obligation. Et Bernhardi expose la philosophie de la guerre : « la guerre est juste, salutaire, bienfaisante, qu'on se place au point de vue chrétien, comme au point de vue matérialiste, elle est le plus grand créateur de vie que l'histoire connaisse et la condition la plus éminente du progrès humain : les efforts tentés en vue de l'abolition de la guerre ne sont pas seulement insensés, ils sont franchement immoraux et doivent être stigmatisés comme indignes de l'humanité ».

Tel est le Bernhardi de *L'Allemagne et la prochaine guerre*, stratège, historien, philosophe. Suivant la conclusion du colonel Feyler, dans sa préface à cette édition française, « il vaut la peine d'être étudié. On se demande alors de quel incommensurable orgueil le peuple allemand est devenu la victime pour avoir pu produire et absorber une littérature pareillement éloignée de cette « conception épurée » de la civilisation qu'il prétend servir ».

Méthodes économiques allemandes, par H. Hauser. — Paris, A. Colin, éditeur.

Il n'est personne, en France, qui n'ait le sentiment bien net que, la guerre terminée, nous aurons à soutenir contre l'Allemagne une autre guerre, la guerre économique.

Comment devons-nous nous préparer à cette lutte nouvelle?

La première condition de succès sera la connaissance exacte et précise des forces de l'adversaire et de ses méthodes. M. Hauser essaie de saisir et leur principe et leur développemeut des principaux facteurs de l'expansion germanique, et, après avoir montré que la vie économique allemande est orientée vers la surproduction et l'importation à tout prix, il étudie successivement le mécanisme des banques, le rôle des cartels, l'organisation des tranports intérieurs et extérieurs, enfin l'action de l'État comme dirigeant de la politique économique. Ayant ainsi analysé chacun des principaux facteurs, il montre comment ils s'unissent et s'organisent pour assurer à l'Allemagne la pénétration commerciale et industrielle des pays étrangers.

Les méthodes allemandes sont moins des méthodes d'action économiques normales que des procédés de guerre et de conquête : contre elles les puissances de l'Entente auront à prendre en commun des mesures de défense, mais ces mesures ne seront vraiment efficaces que par l'étroite collaboration des industriels et des commercants. Il est donc nécessaire qu'ils soient avertis et renseignés.

C'est dire l'intérêt que présente cet excellent ouvrage.

Nécrologie.

Édouard Petit.

La mort de M. Édouard Petit sera vivement ressentie par les lecteurs de cette *Revue*. Dans le discours que nous reproduisons ci-après, la carrière et l'œuvre de M. Édouard Petit ont été appréciées; ici même nous devons au publiciste un témoignage particulier d'estime et de regret.

Depuis longtemps, M. Édouard Petit était notre collaborateur; le dernier article qu'il ait rédigé a paru dans notre numéro de janvier; on y retrouve sur le Congrès de Milan la même vivacité d'impressions, le même souci de documentation pratique qui existe dans tous ses écrits.

A vrai dire, notre collaborateur avait plutôt un tempérament de journaliste hardi et primesautier que de rédacteur d'articles de revues; il nous l'avait souvent fait remarquer lorsque nous lui demandions quelque article. Mais jamais son concours ne nous fit défaut et la liste est longue des articles utiles et intéressants qu'il a bien voulu nous donner.

Qu'il nous soit permis d'ajouter à cet hommage rendu au très regretté confrère un souvenir personnel : nous avions connu M. Édouard Petit à ses débuts, quand il envisageait la rénovation des cours d'adultes et la préparation de l'adolescence *de l'école au régiment*, nous avions pu constater souvent, par la suite, dans nos conversations avec lui, l'importance des résultats obtenus en nous reportant dans le lointain aux commencements modestes, et difficiles parfois, de l'œuvre entreprise. Quelques semaines avant la déclaration de guerre, nous rencontrions M. Édouard Petit

qui descendait d'un train arrivant de Lille où il venait, dans une séance au Grand-Théâtre, « inoubliable », disait-il, d'assister à une réunion de tous les délégués des œuvres complémentaires de l'École du département du Nord; il était encore sous le coup de l'émotion que cette manifestation lui avait laissée, il nous en parlait avec enthousiasme, et il nous vantait ces populations du Nord — aujourd'hui hélas si cruellement opprimées, — lentes à se mettre en train, mais profondément actives et dévouées aux œuvres qu'elles entreprennent.

Depuis la guerre, M. Édouard Petit avait quelque peu perdu de cet optimisme entraînant que tous ses amis et ses auditeurs ont connu; le spectacle de tant de douleurs et de tant de crimes l'avait atteint dans ses convictions les plus intimes et vraiment touché au cœur. Il venait encore dans nos commissions du ministère, actif et laborieux, mais la douleur l'usait peu à peu, et il a succombé comme tant de bons Français, non dans le fracas de la bataille, mais en faisant virilement son devoir de bon citoyen et d'éducateur.

Nous saluons avec un affectueux respect la mémoire de notre collaborateur et nous exprimons à Mme Édouard Petit nos condoléances les plus sincèrement émues.

R. S.

*
* *

M. Édouard Petit est mort à Perpignan, en tournée d'inspection. Ses obsèques ont eu lieu à Montfavet (Vaucluse), le 22 février. Le ministre de l'Instruction publique était représenté par le Directeur de l'Enseignement primaire qui a prononcé les paroles suivantes :

Messieurs,

La mort vient de saisir en pleine activité, en plein apostolat, un homme dont la vie fut toute d'activité, toute d'apostolat. Si l'on pouvait effacer les tortures des derniers jours, on penserait qu'Édouard Petit eût souhaité de mourir ainsi, dans l'ardeur d'une campagne de bienfaisante propagande. Aussi bien cette mort, s'il ne l'a pas voulue, n'a-t-il rien fait pour l'écarter. Il connaissait la fatigue de son orga-

nisme, mais il estimait qu'en temps de guerre nul n'a le droit de se reposer. En dépit d'une fièvre intense, il tenait à participer, récemment, au Congrès des mutualités scolaires. Et il n'était pas rétabli quand, impatient de susciter de nouveaux concours pour deux œuvres de guerre, l'Entr'aide mutualiste et les Pupilles de l'école publique, il partit en tournée d'inspection. Il meurt donc victime de l'enthousiasme qu'il apportait à l'accomplissement de sa tâche, victime du patriotisme qui l'incitait à soulager l'infortune des petits écoliers de la région envahie ou celle des orphelins dont les pères sont morts pour la France. Au nom de M. le Ministre de l'Instruction publique, j'apporte à Édouard Petit les remerciements et l'adieu du gouvernement de la République et je prie sa veuve, sa collaboratrice attentive et dévouée, dont nous partagions depuis dimanche l'angoisse, de croire que son deuil est le deuil de toute l'Université.

Messieurs, l'une des manières d'honorer nos morts, c'est de revivre par la pensée leur carrière et de fixer les traits de leur caractère, les aspects de leur œuvre que nous désirons graver dans notre souvenir.

Le caractère d'Édouard Petit n'a pas varié : tel nous l'avons connu, tel il apparaissait, il y a trente ans, à ses premiers chefs, lorsque, jeune agrégé, après un court stage aux lycées de Laval et de Nîmes, il était nommé professeur au lycée Janson-de-Sailly. On note dès lors l'éclat de sa parole spirituelle, l'action entraînante qu'il exerce et la vive affection qu'il inspire à ses élèves. Ce sont bien ses qualités dominantes. Son talent d'écrivain et d'orateur était fait de vivacité et d'esprit. Même en ces dernières années, malgré les douleurs ou les soucis que lui inspiraient les événements, jamais ne lui a fait défaut, pour décrire l'école troublée par la guerre, le mot pittoresque ou le trait piquant. Mais, pour apprécier pleinement son esprit, il faut l'avoir entendu dans les Congrès du temps de paix ; il faut avoir admiré l'aisance ingénieuse avec laquelle, se jouant au milieu des opinions ou des passions contraires, il réussissait à prévenir ou à apaiser leurs conflits.

C'est aussi dans les Congrès qu'on pouvait apprécier ce don d'entraîneur d'hommes qu'il exerçait déjà, il y a trente ans, sur ses élèves. Le secret de ce don résidait dans son optimisme. On a parfois exagéré, pour lui en faire grief, l'optimisme d'Édouard Petit. Il n'était, à l'égard du mal, ni indifférent ni ignorant. On n'a pas assez remarqué, dans ses rapports sur l'éducation populaire, toutes les ombres qu'il met à ses brillants tableaux, toutes les critiques qu'il fait passer sous la forme de conseils ou de suggestions. Il souffrait des imperfections qu'il pouvait apercevoir, mais, si vivement que sa sensibilité fût atteinte, sa volonté n'était pas entamée; jamais la vue du mal ne l'a porté au découragement. Tout compte-fait, il estimait que le bien l'emporte. Et il pensait aussi qu'on obtient plus des hommes en leur présentant sous les plus belles couleurs l'idéal à

atteindre qu'en insistant lourdement sur leur impuissance à le réaliser. Trop souvent la critique déprime et paralyse; c'est par des encouragements qu'on peut entraîner à l'action : telle était la pensée d'Édouard Petit; elle explique son optimisme; elle explique aussi le succès de ses campagnes.

Mais le trait de sa nature qui lui valut surtout ce succès, c'est celui qui lui valait jadis l'affection de ses élèves, c'est la bonté. De cette bonté nous avons une preuve dans son attitude à l'égard de ses adversaires : nul n'a été moins agressif que cet homme dont l'œuvre fut pourtant si violemment combattue. Ouvrez ses rapports : vous ne trouverez que des éloges à l'adresse de ceux qui l'attaquent : il étudie leurs œuvres avec autant d'intérêt que les siennes propres. Il voit en eux des émules dont l'activité sert de stimulant à celle de ses amis. Quant à ses amis, il les traite avec le plus complet désintéressement. Il sait rendre justice à chacun. A l'affût de toutes les initiatives intelligentes, prêt à leur assurer le succès par une propagande active, il n'est pas de ceux qui considèrent comme le véritable inventeur d'une idée celui qui lui donne toute sa valeur sociale; il a toujours soin, dans ses rapports ou dans ses articles, de mettre en vedette l'auteur véritable. Aussi s'adresse-t-on à lui de toutes parts : nul n'est plus justement populaire parmi les maîtres chargés de l'éducation des adolescents, parmi les amis de l'école, dans le monde des sociétés d'enseignement; sa popularité dépasse les frontières et, partout où il représente la France, fait aimer nos institutions scolaires.

Tel fut l'homme, d'une bonté spirituelle et attirante, qualités qui devaient faire réussir son œuvre. Cette œuvre, quelle fut-elle ?

Pour en comprendre l'importance, il faut se rappeler la situation des cours d'adultes au début de la troisième République. Cette institution de Victor Duruy, après une période de prospérité, tombait en décadence. Les hommes de ma génération ont connu les cours d'adultes aux environs de 1880 : les soirs d'hiver, l'instituteur après dîner, préparait sa lampe à huile et l'accrochait dans la classe : autour de ce pâle flambeau quelques hommes dont l'ignorance éprouvait des remords venaient gauchement emprisonner leurs jambes dans les bancs où leurs enfants s'étaient assis durant le jour, et, tenant en mains le livre qui avait servi à leurs enfants, ils ânonnaient le b, a, ba. Autour d'eux quelques écoliers de la classe du jour profitaient de la chaleur et de la lumière pour dévorer les rares livres de la bibliothèque. Aux plus grands et aux plus petits, ces cours rudimentaires rendaient certes des services. Mais, dès cette époque, ils périclitaient et en 1894 leur nombre qui avait atteint 28000 sous Duruy, n'était plus que de 7 000 environ.

C'est alors que commence la campagne d'Édouard Petit. Dès 1896, date de son premier rapport, le nombre des cours d'adultes a doublé. Et en 1914, vingt ans après le début de sa propagande, ils étaient au nombre de 54 000. Sans doute il n'eût pas voulu s'attribuer à lui seul

le mérite de ce progrès : il était le premier à reconnaître publiquement, dans chacun de ses rapports, l'importance des concours apportés à l'œuvre de l'éducation populaire par les municipalités, les particuliers et surtout par le personnel enseignant. Mais il était le héraut dont l'appel retentissant avait rallié autour de l'œuvre toutes ces bonnes volontés.

Pourtant, ces brillantes statistiques ne trompaient pas leur auteur. Dès le début, il avait proclamé qu'il tenait moins au nombre qu'à la valeur des cours. Il souhaitait qu'il ne fussent pas une simple répétition des classes du jour. La forme doit en être moins rigide et moins sèche ; elle doit s'adapter à l'âge des élèves. Aux leçons proprement dites doivent se joindre des conférences, et surtout des séances de lecture à haute voix qui, bien comprises, joueront le rôle d'un véritable théâtre populaire. En outre, le programme doit être très souple, se modeler sur les besoins des différents sexes, des différentes professions, des différentes régions. Enfin, l'œuvre postscolaire n'est pas seulement œuvre d'enseignement, elle est surtout œuvre d'éducation. Autour de l'école doivent se fonder des institutions, mutualités, amicales, patronages, qui développeront le sens social et protègeront l'enfant jusqu'à sa maturité et au delà. Ainsi se forme dans l'esprit d'Édouard Petit une conception généreuse de l'école et de ses annexes. Jamais peut-être il ne l'a exprimée avec plus d'éloquence que dans le passage suivant de son rapport de 1903 :

« L'école prolongée est l'école même du peuple....

« Elle est l'école de la décentralisation. Elle rompt avec l'uniformité de l'école du jour. Elle se fait, à elle-même, dans chaque localité, son horaire, ses programmes, ses méthodes. Elle habitue par la coopération maîtres et disciples à l'initiative, à l'esprit de décision. Elle tâche, grâce à l'adéquate adaptation de ses procédés aux exigences spéciales des carrières suivies par sa clientèle, de mettre en valeur les trésors d'intelligence et de volonté que recèlent les profondeurs sociales.

« Elle est, par les Cours d'adolescents et d'adultes, l'école de réparation pour les illettrés et les ignorants ; l'école de perfectionnement pour la jeunesse de la ferme, de l'atelier, du comptoir qui veut se retremper aux notions apprises dans les années d'enfance ; l'école pratique et professionnelle des apprentis que, tout le jour, le travail manuel, le souci du gagne-pain absorbent et qui, le soir, à la pratique du métier s'efforcent de joindre la théorie.

« Elle est l'école de la vulgarisation. Elle s'efforce de porter la lumière dans l'âme collective de la foule sur toutes les questions, sur tous les problèmes, sur toutes les découvertes qui intéressent la grandeur matérielle et morale de la patrie.

« Elle est, par les lectures, les causeries, les conférences, les fêtes, l'école de l'art, de la moralité, du patriotisme réfléchi. Elle instruit, récrée, soutient. Elle est, par la doctrine large et humanitaire qui

émane de ses chaires et de ses tribunes improvisées, l'école des devoirs et aussi l'école des droits. Elle met la conscience de tous à même de comprendre et de servir les intérêts sociaux.

« Elle est enfin, par ses ramifications si riches de sève, si luxuriantes et vivaces (sociétés de mutualité scolaire, associations d'anciens élèves, patronages) l'école de la solidarité. Elle hausse les générations ascendantes à la maîtrise d'elles-mêmes, à la pratique du *self government* car elle les initie à la libre discussion, à l'union, à l'aide mutuelle, à la vraie fraternité.... »

Peu à peu, ce beau programme se réalise : en 1914, on compte 4 666 mutualités, 7 000 amicales, 2 875 patronages. Pourtant Édouard Petit n'est pas satisfait. Ces œuvres comprennent un million d'adolescents ; elles ne remplissent donc qu'un cinquième de leur mission, puisqu'il y a cinq millions de jeunes Français. En outre, les résultats donnés par les cours d'adultes demeurent inquiétants. Sans doute il ne faut pas accepter sans critique les statistiques relatives au nombre des illettrés, mais il est certain que nous avons trop d'illettrés. Il est donc nécessaire de réorganiser l'enseignement postscolaire : il faut placer à la base le principe de l'obligation ; il faut résoudre nettement les questions relatives au programme, à l'horaire, au personnel, et au budget de cet enseignement. Il faut coordonner les efforts épars, et, au lieu de rechercher des solutions partielles, aborder franchement le problème dans toute son ampleur. A partir de 1904, cette idée devient le thème principal des rapports d'Édouard Petit. Et, en 1910, il trace avec précision un plan complet d'enseignement postscolaire. Lorsque, tout récemment la question a été reprise au ministère et un projet élaboré, je crois pouvoir dire qu'Édouard Petit eut la satisfaction de voir quel prix on attachait à son plan, et je me suis félicité, pour ma part, de me trouver, sur la plupart des points, en communion d'idées avec lui.

Pourquoi faut-il qu'il disparaisse avant d'avoir vu réaliser son rêve ! Sans doute, ce n'est pas l'espoir de cette satisfaction qui le déterminait à agir. L'un de ses rapports se termine par cette pensée d'inspiration stoïcienne : « La solidarité qui lie le présent et l'avenir nous fait une loi d'ébaucher, pour ceux de demain, *sans en éprouver les bienfaits*, un travail entrepris *à toujours*. D'ailleurs, à peine un progrès aura-t-il été atteint par nos successeurs qu'ils devront eux aussi, emportés par l'inéluctable évolution, s'élancer vers d'autres réformes par un effort *joyeusement accepté* et *qui porte sa récompense en soi.* » Oui, c'est dans « l'effort joyeusement accepté et qui porte sa récompense en soi » qu'Édouard Petit trouvait la force de mener son ardente propagande pour la réalisation de son œuvre. Et il savait qu'il n'en « éprouverait pas les bienfaits ». Mais ce stoïcisme ne nous délie pas envers sa mémoire d'une dette de reconnaissance. Cette dette nous l'acquitterons. Le nom d'Édouard Petit demeurera attaché à l'institution de l'enseignement postscolaire comme celui de Jean Macé

demeure attaché à celle de l'enseignement primaire obligatoire. Et nous lui promettons de ne pas laisser inachevée une œuvre qui, dans la France de demain, sera plus nécessaire encore que dans la France d'hier; nous lui promettons, devant sa tombe trop tôt ouverte, d'exécuter le programme qu'il avait conçu pour l'éducation complète de cette jeunesse populaire à laquelle il s'est dévoué jusqu'à la mort.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXX. N° 4 Avril.

REVUE
Pédagogique

Le Fond religieux de la Morale laïque.

Mesdames, Messieurs,

Une fois de plus, c'est un sujet austère que je viens traiter non pas devant vous, mais avec vous.

Peut-être aurais-je dû hésiter davantage à vous proposer une étude si délicate, où il est presque impossible de s'engager sans risquer de froisser des convictions respectables. Mais où donc en France pourra-t-on approfondir en toute franchise les problèmes de l'éducation, si ce n'est dans la maison de Jean Macé? Et fut-il jamais une heure qui commandât plus impérieusement de tels examens de conscience?

La Ligue de l'Enseignement n'a garde d'oublier qu'elle a été, pour une part, l'initiatrice du présent régime scolaire. Elle fut la première à vouloir faire de la morale laïque l'âme de l'école française. Que cette transformation, accomplie il y a bientôt quarante ans, n'ait rien fait perdre à notre pays

1. Conférence faite à la Ligue de l'Enseignement le 12 mars 1917.

de ses énergies natives, qu'à l'égal de la Première République la Troisième puisse être fière de ses enfants, ce n'est pas à nous, c'est à l'histoire de le dire, et son verdict n'est pas douteux.

Raison de plus pour ne pas craindre d'aller trop avant dans cette enquête. Cherchons sur quels principes profonds repose la morale dont fut nourrie la France actuelle.

I

La morale de Jésus d'après les Évangiles.

Par le titre même de cette conférence, vous avez pu prévoir l'intention de reviser l'idée superficielle que l'on se fait souvent de ces deux mots : religion, morale.

Pour beaucoup d'esprits qui n'ont pas pris le temps d'y réfléchir, ce seraient en somme deux disciplines distinctes, correspondant, comme disaient les anciens, aux choses divines et aux choses humaines. La morale nous dicterait notre conduite dans la vie domestique, civique et sociale ; la religion nous ferait pénétrer, par des moyens d'un autre ordre, dans un monde suprahumain.

Définition très simple que notre éducation classique nous a rendue familière.

Pourquoi ne pouvons-nous plus nous en contenter?

C'est qu'un jour ces deux notions si claires ont été, aussi profondément l'une que l'autre, bouleversées par la révolution chrétienne, la plus grande qu'ait connue notre Occident.

Dans une bourgade obscure d'une obscure peuplade sémitique, un homme s'était levé qui tint à une poignée d'hommes du peuple des discours extraordinaires.

Ne m'arrêtez pas pour me dire : Jésus n'a pas existé. Cela

ne changerait rien à mon exposé, sinon pour y ajouter une invraisemblance de plus. Histoire inventée? dites-vous. Jean-Jacques vous a déjà répondu : « Mon ami, ce n'est pas ainsi qu'on invente : l'inventeur serait plus étonnant que le héros. » Mais soit, Jésus n'a pas existé. Seulement le Sermon sur la montagne, les Paraboles, les autres paroles attribuées à Jésus existent. Quelqu'un les a écrites. C'est de celui-là que je parle. Il n'y a pas eu d'Homère? D'accord, mais l'*Iliade* est là.

L'*Évangile* aussi est là. Et que dit-il? Celui qui parle dans ces fragments s'adresse à un peuple de croyants et de patriotes pour qui la loi de Moïse, le temple de Salomon, le Sabbat, les sacrifices, la distinction scrupuleuse du pur et de l'impur formaient une tradition sacrée, gage de leur alliance avec le Dieu dont ils sont le peuple choisi.

Il vient leur dire en substance que Sabbat, sacrifices, cérémonies, sont des rites sans valeur propre; que Dieu préfère à tout cela le moindre acte de bonté, le moindre mouvement de compassion humaine; que les plus magnifiques offrandes ne valent pas le denier de la veuve, ni la piété exemplaire du pharisien, un cri de repentance du péager qui s'accuse. Il leur dit encore qu'on peut adorer Dieu partout aussi bien que dans le Temple de Salomon, car il faut l'adorer en esprit et en action, qu'il n'y a pas de peuple de Dieu, mais que ceux-là sont les fils de Dieu qui l'aiment comme un père et s'entr'aiment comme des frères, aussi bien le Samaritain méprisé et la Cananéenne idolâtre que le plus authentique des fils d'Israël.

Voilà pour la religion.

Mais il va plus loin. Il prend la Loi, le livre saint gardé au fond du sanctuaire. Et il en redresse hardiment les textes. « Vous avez entendu qu'il a été dit aux anciens : tu ne

tueras point. Et moi je vous dis : tu ne haïras point, tu ne mépriseras, tu ne blesseras pas ton frère même d'une injure.

« Il a été dit aux anciens : tu ne commettras point adultère. Moi je vous dis : tu ne convoiteras pas la femme de ton prochain.

« On dit couramment : aimez vos amis, haïssez vos ennemis. Il faut dire, aimez vos ennemis, bénissez qui vous maudit, priez pour ceux qui vous persécutent. »

Et il finit par ce trait de folie : « Soyez parfaits comme est parfait votre Père céleste. »

Voilà pour la morale.

Avais-je tort de vous dire que cet Évangile bouleversait tout?

Jusque-là c'étaient des actes déterminés qui constituaient le fait moral ou religieux. Non, dit le novateur, ce qui compte, ce qui vaut, ce sont les sentiments intimes de l'âme, ses aspirations les plus secrètes. Le cœur seul importe ou plutôt la pureté absolue du cœur; tout le reste est accessoire. Faites qu'au fond de l'âme une source jaillisse, et puis vous n'aurez plus rien à prescrire : d'elle-même elle se répandra en eaux vives qui feront fleurir le désert. Un de ses disciples dira en son rude latin : « *Ama, et fac quod vis.* Aime, et puis fais ce que tu voudras. »

C'est une foi nouvelle. Comme à toutes les autres, il lui faut une expression, un symbole. Le maître galiléen supprime tous les rites extérieurs; il abolit même l'acte essentiel du culte dans tous les temps et dans tous les pays, le sacrifice. Il reste la prière.

« Toi donc, quand tu prieras, entre dans ta chambre, et ferme ta porte. » Là, dans le secret du recueillement, quelle prière il enseigne, vous le savez. Mais non, vous ne le savez,

nous ne le savons pas, tant l'usure d'une répétition séculaire en a émoussé pour nous l'inouïe nouveauté.

Toutes les religions enseignaient à prier, comme toutes à sacrifier. Mais qu'était-ce? Toujours, partout, à des degrés divers de naïveté, l'idée d'un pacte avec le dieu ou les dieux dont on sollicitait les services. On demandait quelque chose pour soi ou pour les siens.

Jésus, dès le premier mot, innove. Il réprime ce premier mouvement de l'homme qui veut avoir son Dieu à lui, le dieu de sa famille ou de sa nation. Même dans la solitude de sa chambre, il lui apprend à dire : *Notre* Père, le père de tous les hommes, celui qui est aux cieux et non plus dans un temple privilégié.

Et, quand l'homme a élevé si haut sa pensée au-dessus des étroitesses humaines, que va-t-il demander? Écoutez le cri de son cœur, le vœu brûlant qui s'en échappe. Il demande que le nom, nous dirions que l'idée de Dieu soit mise à part, au-dessus de tout, comme chose sacrée, que son règne vienne, que sa volonté soit faite sur la terre comme au ciel, comme la loi de l'univers!

Replacez-vous par la pensée à la date où éclatait cette prière nouvelle opposée aux anciennes. Plus de formules magiques, plus de cantilènes rituelles, plus rien de ces demandes intéressées qui se débitaient tout bas au pied des autels et dans la secrète consultation des oracles. Plus de prêtre intercesseur nécessaire. Le premier venu élève son cœur vers Dieu. Et il exhale son rêve intime, sa grande idée et sa grande passion : voir le monde transfiguré. Mesurez l'étape franchie à cette heure par l'humanité. Nous admirons Marc-Aurèle méditant dans le silence de la nuit, devinant l'harmonie des mondes et y pliant sa volonté : « Je veux ce que tu veux, ô Cosmos; ta loi est ma loi; ta vie

est ma vie. » Mais combien plus admirable qu'une telle pensée devienne celle de tous les hommes, du bas peuple, des ignorants, des esclaves. Inconcevable hardiesse de vouloir et de faire que le dernier des humains concentre toutes ses énergies sur un objet qui le dépasse infiniment : le triomphe universel du bien, l'avènement de la justice, la perspective d'un monde — non pas de son pays, mais de la terre entière où tout se passerait comme pourrait le vouloir la sagesse et la bonté d'un Être Parfait !

On saisit encore mieux l'idéalisme de ce premier verset de l'Oraison dominicale, quand on voit dans les suivants la part faite à la faiblesse humaine. Car ce n'est pas la prière d'un surhomme ni d'un saint. C'est celle de l'homme moyen, pauvre et faible cœur incapable de se tenir longtemps à la hauteur où l'a porté un coup d'aile sublime. Il retombe à son niveau, pense à lui, prie pour lui. Mais, là même, quelle leçon dans ces deux saisissantes formules, l'une qui ne lui permet de demander pour chaque jour que le pain de chaque jour, l'autre qui dit tout dans sa brièveté : « Pardonne-nous comme nous pardonnons ! »

Ainsi commence en quelques paroles qui traverseront les siècles, une orientation nouvelle de l'âme humaine.

Toute la religion, toute la morale, c'est-à-dire toute l'ancienne loi que l'Évangile vient à la fois accomplir et abolir, se grave à jamais en ces deux commandements qui ne se séparent plus : « Tu aimeras Dieu de toute la force de ton cœur et ton prochain comme toi-même. » Commandements, sans doute, car l'âme se sent obligée, mais aussi et surtout sentiments d'une irrésistible puissance. L'ordre vient d'en haut, mais il a passé par le cœur de l'homme, et il lui semble que c'est à lui-même qu'il obéit, tant il lui est impossible de ne pas obéir. Ce n'est plus une force

du dehors, c'est une poussée du dedans. C'est la sève dans l'arbre, c'est le sang dans l'organisme, c'est le mystère même de la vie.

Telle est la révolution chrétienne.

II

La morale laïque se rattache-t-elle à la morale antique ou à la morale évangélique?

Cette révolution, à la fois religieuse et morale, nous ne l'envisagerons que sous ce second aspect, pour ne pas sortir de notre sujet.

Elle a, peut-on dire, introduit l'infini dans la vie morale de l'homme. Elle lui inspire cette idée étrange de se mesurer à l'impossible, à l'absolu, à la perfection. Est-ce pour lui donner l'illusion d'y arriver? non. Pour l'abîmer dans le désespoir d'y atteindre? non plus. C'est pour l'arracher aux mesquines proportions du cadre où il se complaisait.

L'homme d'avant le christianisme ignore le tourment des doutes sans fin, des remords sans apaisement. Le sage s'est fait du monde et de la vie une conception, pleine de sagesse. Il voit son devoir et aussi les limites où la nature l'enferme : il ne s'en désole pas. Sa vie, qu'il sait brève et fragile, ne contient pas d'autre mystère. Il ne lui demande que ce qu'elle comporte. Il la laisse se dérouler dans son cycle étroit avec une harmonieuse clarté :

> Rien ne trouble sa fin, c'est le soir d'un beau jour.

Avec le christianisme, le drame — et le plus poignant des drames — entre dans l'âme humaine.

Tout homme désormais a devant lui un idéal divin celui

d'une vie parfaitement pure. Et il a en même temps l'âpre sentiment de l'infinie distance qui l'en sépare, ce que la langue chrétienne appelle le sentiment du péché !

De là l'éternel déchirement de l'homme moderne.

Quel contraste entre ces deux conceptions de la vie morale, celle d'autrefois qui assignait un but certes beau et louable, mais accessible à l'homme vertueux, celle d'aujourd'hui qui voit sans cesse un abîme entre ce que l'homme doit et ce qu'il peut !

Jamais le chrétien ne songe à dire : j'ai fini ma tâche, je suis en règle. Il n'y a personne comme les saints pour s'accuser sans relâche. Et quoi de plus naturel ? Plus ils s'élèvent, plus s'élève leur idéal. Marche, marche, leur dit la voix. Et le propre de la marche à l'étoile, c'est qu'on avance toujours et que toujours l'étoile est à l'infini.

Ici donc se pose la question que nous avons entrepris d'étudier : A laquelle de ces deux conceptions va se rattacher notre morale laïque ?

Elle est neutre, c'est entendu, elle ne dépend plus d'aucune église. Mais va-t-elle retourner à la prudence des anciens ? Ramenant l'homme du ciel sur la terre, lui rapprendra-t-elle à se contenter de peu ? Le guérira-t-elle de cette soif d'infini ?

Que plusieurs se soient flattés de rétablir ainsi l'équilibre en nous rendant le juste sens du possible et du raisonnable, je ne l'ignore pas.

Mais, si l'enseignement moral de nos écoles n'est pas devenu le plus ingrat et le plus sec des enseignements, si, partout où il s'est trouvé pour le donner un homme, une femme de cœur, il a éveillé des consciences et touché des âmes, c'est qu'il est resté, parfois sans le savoir, tout imprégné d'une autre inspiration. Ce n'est pas celle du

catéchisme, il est vrai, mais je crois bien que c'est celle de l'Évangile, pris à sa source, avant les dogmes, avant les systèmes. A leurs leçons sans éclat, le maître, la maîtresse n'ont rien mêlé de ce qui appartient à l'église, mais ils y ont mis je ne sais quoi qui rappelle la Galilée, ne fût-ce que cet accent rude, simple et grave, dont le peuple a gardé le secret. Tel instituteur ignore les Paraboles et croit ne leur rien devoir, qui en retrouve l'esprit sinon la lettre et en tire le meilleur de ses leçons.

Car enfin, ce n'est pas quoique, c'est parce que libres penseurs qu'il nous faut examiner sérieusement si, pour la morale, nous avons trouvé mieux que l'Évangile.

Reprenez donc librement, hardiment tous les paradoxes de Jésus. Et voyez s'il y a lieu de les redresser, d'y préférer la sagesse qui avait cours avant lui.

Quand il substitue à l'adage antique : « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fît », son nouveau précepte positif : « Fais à autrui... », direz-vous qu'il va trop loin?

Quand il condamne la loi du talion et veut qu'on rende le bien pour le mal, direz-vous qu'il exige trop?

Quand il veut qu'on pardonne non pas sept fois, mais septante fois sept fois, ou quand il nous raconte l'histoire de l'enfant prodigue, direz-vous qu'il prête à Dieu ou qu'il demande à l'homme un excès d'amour?

Quand il invite tout homme à souffrir pour la justice et à n'incliner sa conscience ni devant le prêtre ni devant le peuple, direz-vous qu'il souffle l'esprit de révolte?

Quand, voulant montrer jusqu'où doit aller l'effort pour se corriger du vice, il emploie ces violentes images orientales : si ta main, si ton œil te fait pécher, coupe la main, arrache l'œil, direz-vous que c'est une outrance hébraïque?

Et, quand enfin il conclut ces appels à l'impossible par tous ces rêves qu'il a finalement gravés dans le cœur des hommes de tous les temps et de tous les pays, rêve de la droiture absolue qui donne à toute parole humaine la valeur d'un serment, rêve de confiance dans la nature et dans l'avenir, rêve de fraternité humaine, rêve d'une vie idéale qui dans la plus humble existence met quelque chose d'éternel et dans l'âme la plus souillée l'espoir de se purifier, rêve d'une terre destinée à devenir le royaume des cieux, direz-vous que tout cela est d'un fou et bon pour des fous?

Non, libres penseurs, vous ne le direz pas, car sans cette folie, vous-mêmes vous ne voudriez plus de votre morale.

Tant il est vrai que cette morale laïque a un fond religieux. Elle ne se contente pas de mettre de l'ordre et de la tenue dans les dehors de la conduite. Elle plonge jusqu'aux sources. Elle atteint à cette profondeur d'où partent les inspirations décisives, celles qu'aucune langue n'exprime, qu'aucun raisonnement ne démontre, qu'aucun système n'épuise. Elle nous fait découvrir, non par delà les nuages mais au fond de nous-mêmes, ces réalités idéales qui nous deviennent infiniment plus présentes que celles du monde sensible.

C'est pourquoi elle peut demander à l'homme non pas de se prêter, mais de se donner. C'est pourquoi elle peut, comme le *Sermon sur la montagne*, exiger des sacrifices infinis sans aucune idée ni de mérite ni de salaire.

Ne nous y trompons pas, notre morale laïque est cela, ou elle n'est rien. Si vous lui ôtiez cet arrière-plan d'idéalisme, c'est-à-dire si vous en effaciez tout ce qu'elle doit au christianisme comme le christianisme lui-même le doit à la Judée, à Rome, à la Grèce, à l'Égypte, il ne vous

resterait dans les mains qu'une terne nomenclature de préceptes, quelques beaux aphorismes frappés en médaille ou l'inoffensif babil de la civilité puérile et honnête.

Ah! si nous avions voulu nous borner à cette ambition modeste, promettre de nous enfermer dans ce rôle banal, l'Église ne se serait pas émue, elle nous eût laissés faire.

Pourquoi s'est-elle inquiétée? C'est qu'elle a vu que nous prétendions, nous aussi, agir sur l'âme des enfants, nous aussi, nous inspirer, à notre manière, des plus pures traditions religieuses de l'humanité. Elle a deviné quelque parenté entre l'hérésie du XVIe siècle qui mit la Bible aux mains de tous et celle du XXe qui leur traduit l'Évangile, laïcisé.

En termes plus précis encore, il y a deux conditions que notre morale doit remplir et qui, en la rapprochant de la morale chrétienne, la distingueront des morales antérieures.

La première, c'est de poser un idéal très haut, si haut qu'il semble non pas contraire, mais supérieur à notre nature, si par nature on entend le niveau moyen que chacun atteint sans effort.

La seconde, c'est de créer une force intérieure d'entraînement qui nous rende capables de tout sacrifier à la poursuite de cet idéal.

Si la morale laïque crée cet idéal et crée cette force, nous pouvons dire qu'elle n'a rien à envier à n'importe quelle morale religieuse, car elle est elle-même ou la plus religieuse des morales, ou la plus morale des religions.

Appelons-la de son vrai nom : c'est la religion du Bien.

III

Un seul but : créer la vie morale ;
deux moyens : méthode religieuse, méthode morale.

Mais ici se rencontrent pour nous barrer la route deux groupes de contradicteurs : les uns parlent au nom de l'Église, les autres au nom de la Libre Pensée.

Ils s'accordent pour juger notre conception irréalisable.

« Vous voulez, nous disent-ils, une morale qui ait la vertu d'une religion, et vous commencez par éliminer la religion elle-même !

« Vous coupez l'arbre et vous prétendez continuer à en recueillir les fruits !

« L'arbre qui portait cette magnifique floraison morale, c'était le dogme avec toutes les influences qui en sortent comme du tronc les branches. Supprimez catéchisme, sacrements, culte, autorité du prêtre, majesté de l'Église. Et, quand vous aurez enlevé à l'âme humaine tout ce qui faisait sa force, étonnez-vous que, restée seule avec la morale laïque, elle ne puisse refaire les prodiges qu'enfantait la foi. »

Telle est l'objection. Je ne crois pas l'avoir atténuée. Voyons ce qu'elle vaut.

Elle repose sur une image saisissante, mais inexacte. Non, ce n'est pas du dogme que naît la vie morale et religieuse. L'arbre, ce n'est pas le dogme : c'est l'âme humaine elle-même.

La métaphore nous vient de saint Paul, qui y rattache une de ses plus belles théories religieuses. Il compare l'homme naturel à l'olivier sauvage. Il faut le greffer. Grâce à cet emprunt à un sujet d'élite de la même famille,

l'olivier cultivé portera des fruits meilleurs qui seront bien les siens, mais qu'il n'eût jamais produits sans le secours de l'art.

Écartez, si vous voulez, cette image, quoiqu'elle soit d'une grande justesse, mais retenez l'idée. L'idée, c'est que le problème à résoudre est bien de faire un homme nouveau. Il ne s'agit pas d'obtenir qu'il souscrive à telle formule, qu'il se plie à telle pratique. La question est de savoir comment il va vivre, agir, aimer, penser, vouloir. Ne nous faisons pas d'illusions, moralistes religieux ou laïques; transformer le moi, c'est une opération profonde, c'est presque un miracle. Le christianisme le dit tout net, c'est ce qu'il appelle une « conversion ». Le Jésus des Évangiles avait dit : il faut « naître de nouveau » et il y voyait même « la seule chose nécessaire ».

Les moralistes laïques qui veulent être autre chose que des maîtres de bienséances ne parlent pas un autre langage : eux aussi veulent changer l'animal en homme, l'homme d'instinct en homme de conscience, l'homme d'égoïsme en homme de dévouement. Si ce n'est pas lui donner une nouvelle nature, c'est du moins, suivant le terme plus exact de Spinoza, faire prédominer en lui « sa nature supérieure ». Nous ne serions pas dignes de lutter avec l'Église si, nous contentant à moindre prix qu'elle, nous renoncions à exiger de l'homme ce qu'elle en exige.

Mais comment l'obtenir?

Notre conviction est que l'idéal moral n'est pas, comme certains se l'imaginent, une pure abstraction, une formule verbale. C'est une force. De quelque nom qu'on l'appelle, le devoir a sur nous une prise extraordinaire. Le bien ne peut pas nous apparaître sans avoir une vertu de commandement, sans produire en nous un phénomène *sui generis*.

C'est un impératif pour l'esprit qui ne résiste pas à la vue du vrai, un impératif pour le cœur qui ne résiste pas à l'émotion du beau, un impératif pour la volonté qui ne résiste pas à l'injonction de la raison.

Voilà l'essentiel, voilà le phénomène profond, constant, universel sous des apparences variables.

Il se manifeste sous deux formes : l'une est la forme vivante et quasi personnelle qui, sans contredit, saisit plus vivement l'imagination et l'intelligence : que ce soit l'exemple donné par d'autres hommes, l'impression collective d'un milieu qui plie l'individu à l'imitation et surtout la croyance à un Être suprême en qui se personnifie l'idée du bien avec l'obligation qui s'y attache.

L'autre est l'aperception immédiate, l'action directe du bien comme du beau, comme du vrai, c'est-à-dire d'une force immatérielle qui, s'emparant naturellement de notre âme, agit sur elle comme la lumière sur l'œil, comme le son sur l'ouïe.

Que chacune de ces deux formes, l'une plus concrète, l'autre plus abstraite; l'une s'appuyant sur l'idée d'un être hors de nous, l'autre sur l'idée d'un fait psychologique en nous, ait ses caractères propres, ses mérites et ses avantages, ses difficultés, c'est l'évidence même.

La méthode religieuse s'affirme la première, soit dans l'individu, soit dans l'espèce. Elle consiste à dresser devant l'esprit de l'homme une autorité qui s'impose à lui du dehors à peu près comme s'impose à l'enfant l'autorité du père. Plus tard l'enfant devenu homme nommera *devoir* ce qu'il appelait *commandement*, et il ne distinguera plus entre obéir à sa conscience et obéir à Dieu. C'est la méthode morale.

De ces deux méthodes excitatrices d'une vie humaine supérieure à la vie purement physique, devons-nous poser

en principe que l'une est bonne, l'autre mauvaise? Ne correspondent-elles pas, chacune à son heure et dans sa mesure, à des besoins humains qui varient? Cela revient à dire : sont-elles le but ou sont-elles le moyen?

Il nous semble que l'impossibilité manifeste d'unifier les esprits entraîne celle d'unifier les méthodes.

Nous qui trouvons la méthode morale non seulement égale mais supérieure à l'autre, pouvons-nous redresser les esprits que cette pensée révolte et les cœurs qu'elle désole? De quel droit exiger que ces cœurs et ces esprits fassent exactement la même évolution que les nôtres dans le même temps? Et, s'ils ne croient pas ce que nous croyons, pouvons-nous leur demander de se mentir à eux-mêmes?

Et inversement, de ce qu'ils jugent notre méthode sans efficacité pour eux, peuvent-ils conclure qu'elle n'en a pas pour nous? Et songeront-ils à nous imposer les solutions qui satisfont leurs consciences, mais non les nôtres?

De toute évidence, la seule loi possible pour tous, c'est celle de la sincérité absolue, sans quoi il n'y a ni religion ni morale. Il faut donc nous la garantir mutuellement, bien décidés à ne demander ou pour notre religion ou pour notre morale, qu'un seul droit, celui de rivaliser à qui fera le plus de bien aux hommes.

IV

Ce que la morale laïque demande aux croyants.

Je pourrais, je devrais peut-être m'arrêter ici. Aux juges, c'est-à-dire à vous, mesdames et messieurs, de statuer sur mes conclusions.

Mais je sens bien que je n'ai pas gagné ma cause, et vos

réserves n'ont pas besoin d'être formulées pour être entendues.

A la solution que je propose, vous reprochez tout bas de ne pas être une solution. Elle procurera peut-être, pensez-vous, la paix et la tolérance, mais en sacrifiant la vérité. Qu'est-ce qu'une vérité qui salue l'erreur comme son égale? Qu'est-ce qu'une conviction qui doit le respect à la conviction contraire? Choisissez la bonne, et rejetez l'autre.

A cette critique me permettez-vous de répondre sans aucune réticence?

Je voudrais montrer qu'il ne s'agit nullement d'un parti pris d'effacement par savoir-vivre, mais au contraire d'une intelligence plus profonde de la vérité et d'une observation plus exacte des lois mêmes de l'esprit humain.

Et je voudrais le montrer séparément aux croyants d'une part, aux non-croyants de l'autre, au nom même de leurs principes respectifs.

Adressons-nous d'abord aux chrétiens.

Que reprochent-ils à la morale laïque?

D'être une morale sans obligation ni sanction. Formule tranchante mais purement verbale. Ni l'obligation ne disparaît, parce qu'elle vient du dedans et non plus du dehors. Ni la sanction n'est nécessairement annulée par cela seul qu'elle réside dans la conscience et non dans les peines d'outre-tombe.

Ce qu'on peut prétendre et ce qu'on prétend, c'est que l'une et l'autre manquent d'action sur l'homme, si elles ne viennent pas d'un Être suprême. L'enfant et plus tard l'homme a besoin, assure-t-on, pour se décider à faire le bien, d'y être en quelque sorte forcé par une autorité qui le lui commande sous peine des plus graves châtiments.

C'est précisément ce qui est en question.

On allègue les effets puissants que l'éducateur peut tirer du sentiment religieux. Mais est-il démontré qu'on n'en obtienne pas de pareils du sentiment moral? La foi en Dieu est une force : la foi au Bien n'en est-elle pas une autre ou la même sous un autre nom?

Qui en décidera? l'expérience.

D'abord l'expérience faite dans l'éducation.

On s'est servi depuis des siècles de l'idée de Dieu comme du grand ressort de l'éducation. Il n'y en a pas moins, chez tous les peuples, de fortes traces d'un sens moral qui peut s'éveiller spontanément sans prendre la forme du sens religieux. Le célèbre prédicateur américain Th. Parker raconte ainsi un souvenir de sa petite enfance.

Le premier éveil de la conscience.

J'étais encore un bambin, je n'avais guère plus de quatre ans. Par un beau jour de printemps, mon père m'avait mené par la main à quelque distance de la ferme, et bientôt il me dit d'y revenir seul. — Sur ma route se trouvait un petit étang. J'aperçus une jolie fleur tout épanouie, au bord de l'eau. En allant pour la cueillir, je découvris une petite tortue tachetée, qui se chauffait au soleil. Aussitôt, je levai mon bâton pour en frapper la pauvre bête, car j'avais vu d'autres enfants s'amuser à détruire des oiseaux, des écureuils et d'autres petits animaux.

Mais, tout à coup, quelque chose arrêta mon bras, et j'entendis en moi-même une voix claire et forte qui disait : « *Cela est mal!* » Tout surpris de cette chose inconnue, qui, en moi et malgré moi, s'opposait à mes actions, je retins mon bâton en l'air.

Je courus à la maison et racontai la chose à ma mère, en lui demandant qui donc m'avait dit que c'était mal. Je la vis essuyer une larme avec son tablier, et, me prenant dans ses bras, elle me dit : « On appelle cela quelquefois *la conscience*. Si tu l'écoutes et lui obéis, alors elle te parlera toujours plus clairement et te guidera toujours bien. »

Là-dessus, elle me quitta, tandis que je continuais de réfléchir autant que peut le faire un enfant. Je puis affirmer qu'aucun événement dans ma vie ne m'a laissé une impression aussi profonde et aussi durable.

Le trait est d'autant plus intéressant que cette mère était une chrétienne très pieuse. A sa place combien d'autres auraient répondu à ce petit : C'est le bon Dieu qui t'a parlé. Celle-ci a préféré le laisser face à face avec le phénomène moral tel qu'il l'avait éprouvé.

Qu'il faille à la mère et à l'enfant un certain effort pour s'en tenir ainsi à la simplicité de cette sensation directe du Bien et du Mal, au lieu de recourir aux merveilleuses affirmations du catéchisme, j'y consens, mais qu'en faudrait-il conclure? Je le demande à toutes les mères.

Si, la première fois que vous voyez votre enfant tout jeune encore commettre une faute, un mensonge par exemple, vous vous arrêtez avec lui devant ce fait comme devant une chose grave qui vous émeut, si vous lui témoignez votre douleur, votre inquiétude et votre horreur pour ce qu'il a fait, je ne sais pas quels mots vous aurez trouvés, quels regards ou quelles larmes, mais ce que je sais bien, c'est qu'il sera touché : il n'oubliera pas cette leçon, même s'il n'y a pas été parlé du bon Dieu, du ciel ou de l'enfer. Pourquoi faut-il que tant de mères (je ne parle pas des pères, qui ont encore moins le temps d'y réfléchir), au lieu de s'appliquer à mettre ainsi la conscience de l'enfant en contact direct avec le devoir, songent tout de suite, suivant la vieille routine, à parler de punitions? Ainsi l'on détourne aussitôt l'attention de l'enfant du problème moral pour la reporter sur sa petite personne : il ne pensera plus qu'à éviter la pénitence, ou, si elle le frappe, qu'à s'apitoyer sur lui-même.

Mais il y a une autre expérience, bien plus éclatante.

Au lieu de borner nos recherches à ces premiers germes de la vie morale, allons tout de suite à l'autre extrême. Envisageons le devoir quand il atteint son plus haut degré. Voilà des hommes qui donnent leur vie dans un élan de dévouement pour leur patrie, pour leur foi, pour le salut de leurs semblables. Devant la maison en flammes, devant la barque en perdition, devant le train qui va broyer un enfant, le sauveteur se précipite au danger, à la mort. Le croyant et l'incrédule font instantanément le même geste héroïque. Direz-vous que, dans cette minute, dans cette seconde où ils s'élancent avec la rapidité de l'éclair, ils consultent le dogme ou l'anti-dogme qui justifierait leur acte généreux? Ils ont obéi à une impulsion irrésistible qui est antérieure et supérieure à toutes les raisons de doctrine, à tous les arguments de métaphysique. C'est le devoir qui a parlé, directement, au cœur et à la conscience.

Soit, nous concéderont peut-être les chrétiens. Admettons que votre morale laïque ait une valeur morale. Il reste toujours qu'elle n'a pas, qu'elle ne peut avoir de valeur religieuse. Quand même vous prétendriez rendre justice, rendre hommage à l'Évangile, ce n'est pour vous qu'un livre comme un autre. Vous n'en pouvez pas tirer, comme nous, une règle absolue de foi et de vie. Que serait l'Évangile sans la divinité de Jésus-Christ? Croyez-vous à la divinité de Jésus-Christ? Non. Eh bien alors... ?

Eh bien alors, répondrons-nous, nous sommes plus chrétiens que vous. Car, vous, pour être ses disciples, vous avez besoin que Jésus soit né miraculeusement, ressuscité, monté au ciel. Nous, il nous suffit d'entendre à vingt siècles de distance ses paroles ou plutôt un écho imparfait de ses paroles, puisque les pauvres gens qui en ont recueilli

quelques-unes s'accusent eux-mêmes de ne les avoir pas comprises. Telles quelles, brèves, fragmentaires, liées à des usages disparus, à des ignorances ou à des erreurs qui peuvent être de lui ou être de ses interprètes, voilées par la distance des temps, par la différence des mœurs et des langues, elle font encore sur notre conscience un effet si profond, que nous y reconnaissons l'esprit même dont l'humanité doit s'inspirer. Ces paroles portent leur divinité en elles-mêmes. Elles sont divines, non parce qu'elles viennent d'un Homme-Dieu, comme il y en a dans toutes les religions antiques, mais parce qu'elles disent ce que pourrait dire un Dieu, s'il parlait aux hommes.

Mais, c'est là précisément que nous allons rencontrer le grief suprême des croyants. Votre morale, disent-ils, est une morale sans Dieu. Or, sans Dieu, entendez sans un Dieu personnel, il n'y aurait plus de morale.

Nous pourrions répondre, si l'esprit de notre temps n'était pas obstinément réfractaire à ces sortes de débats : « Prenez garde, n'allez pas trop vite dans vos condamnations. Êtes-vous bien sûrs que ne pas croire à votre Dieu soit nécessairement être sans Dieu? On peut se refuser à le concevoir comme une personne, en se souvenant que la personne est un être limité, qui vit dans le temps et dans l'espace; on peut soutenir que c'est une conception plus digne de l'être infini de se le représenter comme plus que personnel. Vous dites que c'est l'athéisme? On est toujours l'athée de quelqu'un. Socrate et Jésus ont été mis à mort pour outrage à la divinité.

Mais n'effleurons même pas une telle discussion. Prenons votre formule dans les termes d'une simplicité brutale où vous l'enfermez : il y a un Dieu ou il n'y a pas de Dieu.

Supposons maintenant que vous qui avez jusqu'ici affirmé

son existence, vous veniez à penser le contraire. Alors, dites-vous tout est fini, il n'y a plus de morale?

Quoi? parce qu'il n'y a pas de Dieu au ciel, vous allez changer votre train de vie sur la terre? Rien ne vous retenant plus, enfin libre, vous allez vous jeter dans tous les plaisirs défendus? Maintenant il vous est loisible de nuire à autrui, de fausser votre parole, de vous défaire de ces vieilles superstitions, l'honneur, la probité, la droiture, la pitié, le désintéressement, la délicatesse, vous n'aurez plus d'autre but que la jouissance, d'autre règle que votre caprice?

Eh bien non! vous ne ferez pas cela. Ce que vous feriez, si ce malheur vous arrivait de ne plus voir dans le monde qu'un jeu stupide de la matière et du hasard, je vais vous le dire. Vous en éprouveriez une tristesse infinie. Vous souffririez de la faillite de cet univers. Vous protesteriez contre le réel au nom de l'idéal. Et, comparant ce monde manqué à celui que votre raison, votre conscience rêvait, vous prendriez résolument parti pour ce qui devrait être contre ce qui est. Et si l'on vous disait : « Malheureux, il n'y a pas de récompense qui vous attende là-haut », vous répondriez : « Une récompense pour avoir rempli mon esprit des plus nobles pensées, mon cœur des plus purs sentiments, ma vie des actions les plus dignes, une récompense pour avoir mieux aimé vivre en homme que vivre en brute! Quelle folie! » Et fussiez-vous mille fois certain de ce néant, vous continueriez à vouloir vivre comme s'il y avait un Dieu.

C'est la belle pensée d'Amiel : « N'y eût-il même point de Dieu saint et bon, le devoir resterait encore l'étoile polaire de l'humanité. Donner du bonheur et faire du bien, voilà notre raison d'être. Toutes les religions peuvent s'écrouler : tant que celle-là subsiste, nous avons un idéal, et il vaut la peine de vivre! »

V

Ce que la morale laïque demande aux non-croyants.

Après avoir demandé aux croyants un effort non pas de tolérance mais de juste appréciation à l'égard de la foi morale, demandons pour la foi religieuse le même effort aux libres penseurs.

Si les croyants ont quelque peine à reconnaître ce qu'il y a de religieux dans la morale, les non-croyants n'en ont guère moins à découvrir ce qu'il y a de moral dans la religion; tant il est vrai que tous nous avons une certaine violence à nous faire pour être justes envers autrui.

Prenons donc dans les religions positives les deux éléments essentiels que nous rejetons : le dogme et le miracle. Et voyons si notre intransigeance à leur égard est plus légitime que celle des croyants envers la morale laïque.

Un mot d'abord du dogme.

Toute la dogmatique chrétienne blesse non seulement notre raison, mais plusieurs de nos convictions morales les plus profondes, de celles même que nous devons pour une part à l'Évangile.

Mais représentons-nous le monde au moment où fut dressé ce grand édifice de doctrines. L'Église entreprenait ce qui n'avait jamais été rêvé même par les philosophes, même par les poètes. Il ne s'agissait plus d'instruire une élite d'initiés comme à Éleusis. C'est à la masse humaine qu'on allait parler pour dire à tous toute la vérité. Et quelle est-elle, cette vérité? C'est que le dernier des esclaves, le plus misérable des hommes, juif ou gentil, grec ou barbare, la femme qui jusqu'alors ne comptait pas plus dans la vie religieuse que dans la vie civile, le petit enfant

lui-même, tous ont une âme à sauver. C'est la grande affaire de l'existence.

Et à ces foules ignorantes, grossières, hier encore païennes et qui le resteront longtemps, l'Église apporte non pas des conseils et des préceptes partiels, mais la science du tout, la révélation de l'histoire du monde, le plan de la création et sa raison d'être, la clef de l'énigme universelle.

Pour cela, il lui avait suffi de mettre au centre de son ouvrage ces paroles immortelles dont nous rappelions quelques-unes tout à l'heure. Autour de ce pur diamant dont le rayonnement illumine tout le reste, elle a forgé un réseau d'affirmations précises, résumant ce que la raison et la conscience humaines avaient jusqu'alors conçu de plus satisfaisant pour expliquer l'univers et donner un sens à la vie. Et cette synthèse, au lieu de se perdre, comme toutes celles des philosophies antérieures, en des centaines de volumes, vient se condenser en un abrégé de dix lignes qui permet de faire épeler ou plutôt de faire lire couramment au dernier des pâtres la divine épopée.

Si nous avions le loisir d'entrer dans le détail, nous pourrions, dans n'importe lequel de ces dogmes que nous rejetons, découvrir le noyau de vérité ou de beauté morale qui malgré tout l'a fait vivre. Prenons celui qui nous révolterait le plus, l'éternité des peines. Subsiste-t-il encore dans la conscience même des croyants? On assure qu'ils ne parviennent à y croire toujours qu'à la condition de n'y penser jamais.

Et cependant, le jour où l'Église, entre l'écroulement de la société romaine dans la pourriture et la ruée sauvage des Barbares, réussit à faire prendre au tragique par les uns et par les autres la vision de l'enfer et la certitude de châtiments sans fin, quel pas de géant faisait la moralité

humaine! Une poignée de stoïciens avaient déjà soutenu qu'il n'y a pas de petites fautes, que tout mal est mal et réclame expiation. Auraient-ils jamais cru qu'on pourrait un jour populariser ce sublime paradoxe jusqu'à en tirer pour des millions d'hommes incultes une conviction assez forte pour décider de leur vie? Oh! sans doute ce n'est d'abord que la peur de l'enfer et de ses supplices. Mais, laissez faire, ce sera un jour, émotion plus noble, la peur du péché.

Passons au chapitre du surnaturel.

Est-ce une pure absurdité que ce besoin universel du merveilleux et du prodige? Toutes les religions s'appuient sur des miracles qu'elles déclarent parfaitement ridicules dans les religions rivales.

Rien n'est, au contraire, plus naturel que la croyance au surnaturel. L'enfant ou le peuple enfant n'a encore nulle idée du monde réel et de ses lois. Et, du moment qu'il se représente des dieux et surtout un Dieu maître de l'univers, son premier mouvement est de le vouloir comme il se voudrait lui-même, absolument libre et tout-puissant. Peu à peu l'expérience l'instruit et le domaine du surnaturel perd tout ce que gagne celui de la nature.

Mais jamais il ne s'évanouit tout à fait. Pourquoi?

Rappelez-vous les débuts du moyen âge et l'époque où la législation reposait sur les jugements de Dieu.

Quoi de plus naïf, mais quoi de plus émouvant que de voir des hommes encore à demi barbares qui viennent de se convertir et qui savent maintenant qu'il y a un Dieu. Assurément ce Dieu, aussi puissant qu'il est juste, ne laissera pas triompher le méchant. Il interviendra. Il fera ce miracle : l'huile bouillante se refusera à brûler la chair de l'innocent, l'eau à le noyer; le glaive abattu sur son cou

rebondira sans le toucher; le fauve affamé se couchera à ses pieds. L'histoire est là qui le prouve, il y eut un âge ou au moins un moment où les hommes l'ont cru.

Que faut-il voir dans cette foi obstinée aux interventions divines? Une faiblesse d'esprit? Peut-être, mais aussi une hardiesse du cœur. N'est-ce pas la protestation de l'âme contre le corps, de la pensée contre la matière, de la vie contre la mort, de l'espérance quand même contre la fatalité? Ainsi se console un être qui ne se résigne pas à habiter un monde où la justice n'aurait pas le dernier mot!

La grande erreur est de vouloir appliquer aux questions morales et sociales les procédés de la science pure. Toute science où l'homme entre pour quelque chose comporte un élément de variabilité dont il est déraisonnable de ne pas tenir compte.

C'est ce qui nous fait sentir aujourd'hui la monstruosité des guerres et des haines de religion à religion. Les fidèles de l'une se font un point d'honneur de ne pas voir ce qu'il y a de respectable dans l'autre. On nous dit que, s'ils le voyaient, ils perdraient la foi. Ce n'est pas vrai : ils ne perdraient que la passion féroce qui les aveugle.

Prenez comme exemple les deux communions chrétiennes qui nous sont le plus familières.

Le catholicisme tire sa force d'un sentiment profond de la solidarité humaine. Il est social par excellence. Il ne perd jamais le contact avec l'humanité moyenne. Il connaît à fond non pas l'homme abstrait ou l'homme idéal, mais l'homme qui vit atome perdu dans la masse obscure de la société, l'homme qui peine et qui pèche, qui, par instants, a des éclairs de noblesse et puis de si lourdes chutes. L'Église s'adresse à ce qu'il y a de meilleur dans cet

homme; mais elle ne dédaigne pas les autres moyens de gouvernement. Elle l'aide et elle le menace; elle le gourmande et elle le console. Comment s'étonner que le simple croyant qui n'a ni loisir ni savoir, tienne à honneur de rester fidèle aux traditions des ancêtres et pieusement écoute la voix des siècles?

Mais voici le protestantisme qui, à quelques-uns de ces humbles, inspire l'idée et le courage de s'éclairer mieux, de chercher par eux-mêmes la vérité et Dieu, de se faire une croyance non par ordre, mais par conviction personnelle, de tenir tête, s'il le faut, jusqu'à la mort, seul contre tout un monde. Et, de là, un grand effort d'initiative intellectuelle, morale, sociale, politique, qui brisera de vieux cadres pour faire place à des droits et à des devoirs nouveaux.

Je vous le demande, Mesdames, Messieurs, ne faudrait-il pas plaindre celui qui serait assez protestant pour ne pas pouvoir comprendre, en jetant un coup d'œil sur le passé ou sur le présent, la grandeur du catholicisme et son large apport au patrimoine moral de l'humanité?

Et ne plaindriez-vous pas également le catholique incapable de voir autre chose qu'une révolte de l'orgueil dans cet éveil de la personne humaine, consciente de toutes ses responsabilités et résolue à fonder les sociétés modernes sur la première de toutes les libertés, la liberté de conscience?

Nous pourrions prendre de même tous les conflits d'idées et de sentiments, d'aspirations et d'intérêts qui divisent les hommes. Nous n'en trouverions peut-être pas un seul où tout le bien soit d'un côté, tout le mal de l'autre.

Et, à supposer même que nous ayons par impossible la vérité tout entière, est-ce que cela suffirait pour que nous

n'ayons qu'à la communiquer d'office aux autres? Pour qu'elle leur profite, il leur faut un organe capable de la recevoir, un entendement qui puisse se l'assimiler. Le plus beau livre de hautes mathématiques resterait lettre close à un lecteur non initié : il en répéterait les formules qu'il n'en serait pas plus avancé. Et de même la science ou l'art, la morale ou la religion peuvent tellement dépasser la portée actuelle d'un esprit ou d'une conscience, qu'il soit impossible de l'y faire pénétrer[1]. Il y a encore des âmes qui réclament des symboles là où d'autres veulent des idées; il y a des intelligences qui ne peuvent pas se passer d'une soi-disant explication de l'origine et de la fin des choses; des cœurs à qui le monde apparaît toujours tel que le font rêver les *Vies des Saints* ou les vitraux de nos cathédrales.

Est-ce à dire que, de peur de choquer ceux qui ne nous comprennent pas et que nous ne comprenons point, nous devions nous abstenir de tout appel à la raison, n'attaquer aucune erreur, et, pour ne pas les troubler, laisser l'esprit humain en proie à toutes les illusions et à toutes les sottises?

Non assurément. Mais il est une règle que nous devrons

1. « Je ne connais rien qui mette en lumière ce fait psychologique aussi bien qu'une vieille légende des premiers âges de l'Église, recueillie par Cassien, l'histoire si souvent racontée du moine Sérapion. C'était un africain d'une imagination ardente, converti par une secte chrétienne qui opposait aux idoles du paganisme, non pas un esprit pur, mais un Dieu vivant, une personne réelle ayant un corps divin, mais enfin un corps. Sérapion avait édifié les chrétiens par ses vertus, sa foi, son ascétisme. Les prêtres qui l'admiraient ne purent supporter la pensée que ce saint homme restât entaché d'une si grossière hérésie. On l'instruisit. On lui démontra que Dieu est esprit. On le lui persuada : il se rendit à la force des textes. Et un jour, en grande cérémonie, devant toute la communauté réunie, Sérapion abjura ses erreurs. Comme l'assemblée commençait les actions de grâces pour cet heureux événement, tout à coup le pauvre moine éclate en sanglots, se frappe la poitrine et crie : « Malheureux que je suis, ils m'ont enlevé mon Dieu. Je n'ai plus personne qui me voie et m'entende, personne à qui parler! » (Extrait de la conférence du 7 février 1916 : *Le Vrai sens de l'Union Sacrée.*)

nous imposer. C'est de ne jamais détruire un idéal sans être sûrs d'y substituer un idéal meilleur. La négation ne suffit pas. Seule, elle pourrait emporter le bon avec le mauvais. Et, comme il faut toujours compter avec la faiblesse humaine, entre la ruine de la discipline ancienne et l'avènement de la nouvelle, craignons l'interrègne!

Cela est vrai dans l'éducation, à tous les âges, même au plus jeune. Je me souviens d'avoir entendu dans un petit groupe d'éducateurs discuter ce cas : un enfant de cinq ans, dans une famille très pieuse, se fait du bon Dieu une image très vive, mais très enfantine. Il croit que le bon Dieu est là, qui le voit jour et nuit, entend ses paroles, lit ses pensées. Et cette imagination joue un certain rôle dans sa vie. On demandait : Iriez-vous dire à cet enfant que ce sont là des sornettes et qu'il n'y a pas de bon Dieu dans sa chambre? Non, répondait un libre penseur résolu : j'attendrais pour ôter ce Dieu là de son imagination, que sa conscience puisse lui en donner un autre.

De même, à l'école laïque, ce ne serait pas seulement une inconvenance, ce serait une mauvaise action de pousser les élèves à l'irrévérence envers les pratiques cultuelles de leur famille ou de leur Église. L'enfant retiendrait aisément les critiques et les railleries. Mais s'occuperait-il de remplacer la lettre par l'esprit, les cérémonies par des actes, la prière machinale par l'élévation de l'âme, l'idée de dévotion par celle de dévouement?

De même encore, avant d'approuver le jeune homme élevé en dehors des croyances traditionnelles, qui se plaît à dire qu'il ne croit à rien, je voudrais savoir s'il croit au moins à sa conscience et au devoir; car, en vérité, il serait moins à plaindre d'avoir gardé toutes ses superstitions que d'avoir perdu celles-là.

VI

Comment la morale laïque apprend à aimer l'humanité et la vérité.

Tel est l'esprit dans lequel nous concevons l'enseignement de la morale laïque. Est-ce un esprit d'orgueil, de haine et de mépris? Est-ce au contraire un parti pris d'accommodation et d'indifférence? Il me semble que nous n'avons mérité ni l'un ni l'autre reproche.

Nous demandons mieux que la tolérance : le respect pour la conviction d'autrui ; plus encore, la sympathie pour ce qu'il y a de vérité dans les expressions imparfaites de la vérité.

C'est une leçon que j'ai retenue d'un de mes derniers entretiens avec le grand socialiste Édouard Vaillant. Un soir qu'on avait beaucoup parlé de neutralité scolaire, je remarquai que ce mot ne lui plaisait qu'à demi. « Bien pour le moment, disait-il, mais plus tard... » Je le pressais de s'expliquer. « Oh, je sais bien, reprit-il, ce n'est qu'un rêve. Mais un jour on enseignera tout autrement. — Comment donc? — On tâchera de faire passer l'enfant par toutes les phases qu'à traversées l'humanité. On ne lui laissera pas croire que tout ce qu'il voit a toujours existé. Au premier seuil de l'histoire, on le fera vivre avec l'homme de l'âge de la pierre, de l'âge du bronze; il verra naître, l'une après l'autre, les premières merveilles qui ont décidé de l'avenir de l'humanité, le feu, les outils rudimentaires, le langage; si l'on a bien réussi à l'éclairer, il éprouvera la joie de chacune de ces conquêtes. Au lieu de lui parler des sauvages et de leurs fétiches avec le mépris de l'homme

du xxe siècle, on lui montrera que ce fétichisme même était déjà un progrès, que ces hommes encore ahuris, isolés, tremblants, commencent à regarder autour d'eux, cherchent à s'expliquer les choses qui, jusque-là, les terrifiaient, rêvent déjà d'agir par des moyens, enfantins il est vrai, sur les forces invisibles dont ils se voient entourés. Et puis, après cette sombre période, vous le transportez quelques siècles plus tard, sous un beau ciel, au milieu d'un peuple heureux et charmant qui a une vive intelligence, une langue merveilleuse, un art exquis : dans ses cités, dans ses temples, au lieu des idoles grossières, des cérémonies stupides ou cruelles, que verra notre petit élève avec admiration? Des Dieux qui sont les types parfaits de la beauté humaine idéalisée. Il se promène dans ce monde enchanté; le voilà assistant aux jeux olympiques, entendant le serment des éphèbes ; le voilà suivant en imagination la procession solennelle des Panathénées, quand un immense cortège, guidé par les jeunes filles qui sèment des fleurs, s'en va porter à la déesse tutélaire les hommages d'un peuple qui lui doit tout. » Et Vaillant continuait.

Il menait ensuite l'écolier de l'avenir dans un autre petit monde aussi mystérieux que celui-ci était inondé de lumière : il lui faisait entendre les prophètes d'Israël, ces grands ancêtres du socialisme, et l'enfant découvrait une forme du sublime, inconnue au reste du monde. Puis c'était Rome, c'était le stoïcisme et Marc-Aurèle, c'était la prodigieuse éclosion du christianisme. Plus tard le moyen âge avec la vision de la grande unité catholique du xiiie siècle, dont il voulait faire goûter la paix et la majesté, ce qui ne l'empêchait pas de faire partager un peu après à l'élève la fièvre généreuse de la Renaissance. Ai-je besoin de dire que tous ces enthousiasmes aboutissaient à celui de la

Révolution française et de ce que Vaillant n'a jamais cessé d'appeler l'idéal révolutionnaire?

Que ce plan d'éducation puisse ou non se réaliser, il fait du moins bien saisir l'orientation que nous souhaitons pour notre morale laïque. Dire qu'elle n'a en soi rien d'irréligieux, c'est trop peu. Il faut ajouter ce qu'un autre maître du socialisme a si souvent et si bien exprimé. « Je crois, disait Jaurès, qu'il serait très fâcheux, qu'il serait mortel de comprimer les aspirations religieuses de l'âme humaine. Ce n'est point cela que nous voulons. Nous voulons au contraire que tous les hommes puissent s'élever à une conception religieuse de la vie par la science, par la raison et par la liberté. Je ne crois pas du tout que la vie naturelle et sociale suffise à l'homme. Dès qu'il aura dans l'ordre social réalisé la justice, il s'apercevra qu'il lui reste un vide immense à remplir[1]. »

Et c'est pourquoi Jaurès comprend « qu'en dehors du surnaturel proprement dit et de toute orthodoxie étroite, certaines idées maîtresses du christianisme préoccupent les générations nouvelles ».

Et c'est pourquoi, dans un sentiment analogue à celui de Vaillant, il demande à l'éducation moderne de faire vibrer l'âme à toutes les nobles émotions. « L'histoire, dit-il, impartialement enseignée montre à l'enfant que les formes religieuses se succèdent dans le développement humain comme les formes politiques et sociales : il apprend ainsi que les expressions particulières du sentiment religieux peuvent être caduques sans que l'âme cesse de se tourner vers l'infini. — Enfin, quand on lui fait constater en lui-même le devoir qui règle la liberté et qui, élevant

1. Article de la *Dépêche*, 4 juillet 1892.

l'homme au-dessus des penchants, l'élève au-dessus de la nature, on lui donne sans appareil métaphysique ou dogmatique, le sens du suprasensible et du mystérieux[1]. »

Ce n'est point en passant et incidemment que le grand orateur a donné cette portée à l'éducation laïque. Il a plus d'une fois essayé de montrer aux maîtres qu'il ne faudrait pas réduire leur enseignement moral à des recettes d'utilité pratique[2]. Un jour, après avoir entrepris d'appliquer ce conseil à des exemples qu'il venait de traiter en détail, comme s'il faisait la classe lui-même, il concluait :

« Par là, tous les enfants de nos écoles auront le sentiment concret et précis de l'*idéal*. Il semble d'abord que ce soit là un mot bien ambitieux pour nos écoles primaires et bien au-dessus de l'enfance. Il n'en est rien : l'âme enfantine est pleine d'infini flottant, et toute l'éducation doit tendre à donner un contour à cet infini qui est dans les âmes.

« L'enfant sait très bien, par exemple, qu'il ne faut pas mentir; il sait que mentir toujours est abominable, que mentir très souvent est honteux, que ne mentir presque jamais est bien. Et si on ne mentait jamais, jamais, jamais? Ce serait la perfection, ce serait l'idéal. De même si l'on ne cédait jamais à la colère, si jamais on ne médisait, on ne jalousait, si jamais on ne s'abandonnait à la paresse ou à la

1. Article de la *Dépêche*, cité dans *L'Action socialiste*, p. 164.

2. « Ne dites pas aux enfants : « Il ne faut pas mentir, parce que le menteur n'est pas cru, même s'il dit la vérité. » Non, dites-leur que le mensonge est une lâcheté, car l'homme qui nie ce qu'il a fait se nie en quelque sorte et se supprime lui-même; il n'ose pas être ce qu'il est; il retranche de la réalité une part de ce qu'il a fait, une part de lui-même : le mensonge est une mutilation de soi-même. De plus, c'est la vérité qui est le lien des intelligences entre elles, des consciences entre elles. Le mensonge brise ce lien : et, poussé jusqu'au bout, il réduirait chaque homme à être seul, absolument seul en pleine humanité; il ferait rétrograder l'espèce humaine au delà même de la sauvagerie, où il y avait quelque vérité, c'est-à-dire quelque mutuelle assistance. » Article de la *Dépêche* du 8 juin 1892 reproduit dans la *Revue pédagogique*, juillet 1892.

convoitise.... On peut donc conduire l'esprit de l'enfant jusqu'à l'idée de la perfection morale absolue, de la sainteté.

« Et alors combien serait grande une humanité où tous les hommes respecteraient la personne humaine en eux-mêmes et dans les autres. — Ce serait la société parfaite.

« Et ainsi l'enfant de nos écoles sentira qu'il peut concourir par lui-même, par la pratique journalière du devoir, à la réalisation de l'idéal humain. Du coup sa vie intérieure sera transformée et agrandie, ou plutôt la vie intérieure aura été créée en lui[1]. »

J'arrête là ces citations de grands socialistes, auxquelles on en pourrait ajouter tant d'autres de grands républicains comme Michelet et Quinet[2], pour ne nommer que ces deux ancêtres. Et j'emprunte ma conclusion non plus à un homme politique, mais à un professeur de théologie. M. Raoul Allier, au terme d'une étude qu'il avait intitulée *Motifs religieux et acte moral*, résumait ainsi sa thèse qui, en substance, sera la nôtre : « La morale peut être d'autant plus laïque qu'elle est plus religieuse, et d'autant plus religieuse qu'elle est plus laïque. »

F. Buisson.

1. *Ibid.*
2. Voir Boberley, les Idées de Quinet et Michelet, sur les religions, dans la *Revue chrétienne*, oct.-nov. 1916 et janv. 1917.

Le Projet de Loi sur l'Éducation des Adolescents.

Le Ministre de l'Instruction publique a déposé sur le bureau de la Chambre des députés, à la séance du 12 mars dernier, le projet de loi dont nous reproduisons ci-après l'exposé des motifs et le texte :

Exposé des motifs.

I. *Nécessité d'une loi sur l'enseignement postscolaire obligatoire.* — La nécessité d'une loi organisant en France l'enseignement postscolaire n'a pas besoin d'être démontrée. Longtemps avant la guerre, elle était manifeste. Elle est plus impérieuse, maintenant que le pays doit tirer de ses fils leur rendement maximum.

L'école élémentaire ne peut pas préparer complètement l'enfant à la vie; elle commence l'éducation de son corps et de son esprit; elle lui donne quelques indications sur la plupart des problèmes qui se poseront au cours de son existence; mais il la quitte trop tôt pour que toutes ces semences puissent germer; il risque d'oublier les leçons qu'il y a reçues, et il n'est pas mûr pour comprendre celles qui lui seront le plus utiles. L'école élémentaire fournit les connaissances fondamentales, celles sans lesquelles il serait impossible d'acquérir les autres; elle ouvre tous les horizons, mais elle ne saurait produire cet effet magique de métamorphoser des enfants de douze ans en ouvriers, en soldats, en citoyens, en hommes.

Il est vrai que « les œuvres complémentaires de l'école » prolongent son action. De nombreuses sociétés, notamment dans les villes, réunissent, le soir ou le dimanche, les adolescents et organisent à leur intention les cours les plus variés. Dans la

plupart des communes, instituteurs et institutrices ouvrent, chaque hiver, des cours d'adultes. Depuis vingt ans, le rapport annuel de M. l'inspecteur général Édouard Petit nous renseigne sur les progrès de ces œuvres d'éducation populaire auxquelles le Parlement n'a pas marchandé ses encouragements. Mais les efforts ingénieux et multipliés de nos maîtres et de leurs amis demeurent trop dispersés pour produire leur plein effet, et, si, en dépit de la loi de 1882, la fréquentation scolaire n'est pas parfaite, que dire de la fréquentation postscolaire, qui n'est pas obligatoire? Le moment est venu de faire comprendre aux jeunes Français, par la voix impérative de la loi, que c'est pour eux un devoir strict de perfectionner leur éducation, et que, dans la France actuelle, tout adolescent doit accroître sa vigueur physique et sa vigueur intellectuelle pour accroître sa valeur sociale.

II. *Nécessité de coordonner les divers projets relatifs à l'enseignement postscolaire.* — Cette obligation postscolaire, dont on eût contesté la légitimité ou l'opportunité avant la guerre, ne rencontre aujourd'hui que des partisans. Le principe en est admis dans la plupart des propositions soumises au Parlement pour résoudre une partie du problème de l'éducation de l'adolescence. Selon qu'ils sont préoccupés de la nécessité de former des techniciens ou de celle de former des soldats, les auteurs de ces propositions ont cherché à organiser les uns l'enseignement postscolaire professionnel, les autres l'éducation physique postscolaire. Mais les uns et les autres proclament que cet enseignement postscolaire doit être obligatoire. Tous ne croient pas pouvoir rendre immédiatement effective cette obligation universelle; mais chacun admet que, dans l'intérêt supérieur du pays, les jeunes Français devront prochainement accepter une nouvelle limitation de leur liberté. Nous n'avons donc pas à défendre le principe de l'obligation : nul ne l'attaque. Ce que nous avons à expliquer, c'est notre conception particulière de l'obligation postscolaire, ce sont les raisons pour lesquelles, aux propositions de lois déjà déposées sur la matière, nous venons ajouter notre projet.

On pourrait dire que ce qui justifie le dépôt d'un nouveau

projet c'est précisément la multiplicité des propositions antérieures : il est impossible que, dans cette floraison de textes ne se rencontrent pas des dispositions contradictoires, des mesures qui se heurtent ou tout au moins s'ajustent mal; dès lors n'est-il pas nécessaire, avant que le vote des deux Chambres leur ait donné la consécration définitive, de coordonner leurs prescriptions? La plupart des auteurs comptent, pour exécuter leurs desseins, sur la collaboration des instituteurs; plusieurs disposent, dans leurs prévisions, des locaux de nos écoles primaires. Et l'on ne conçoit guère qu'ils puissent se passer de l'école et de ses maîtres. Mais encore faudra-t-il que l'école et l'instituteur ne soient pas réclamés au même moment par les représentants du Ministre du Commerce pour donner l'enseignement postscolaire professionnel et par ceux du Ministre de la Guerre pour donner l'enseignement préparatoire au service militaire. Un accord entre les diverses autorités qui disposeront de nos locaux et de notre personnel, un accord de ces diverses autorités avec l'autorité académique apparaît comme indispensable : or, il n'est pas toujours prévu par les auteurs des propositions actuellement soumises au Parlement. D'autre part, chacun de ces auteurs a choisi à sa guise l'âge auquel les jeunes gens devraient être astreints à l'obligation postscolaire; or, leurs choix ne concordent guère : les uns prolongent jusqu'à dix-huit ans révolus l'obligation de l'enseignement technique, les autres enrégimenteraient les jeunes gens, en vue de la préparation militaire, depuis l'âge de seize ans. Quelle serait l'existence des jeunes Français de demain, entre seize et dix-huit ans, à un âge où l'on a soif de liberté, s'ils étaient pris, comme dans un étau, entre la loi sur l'enseignement technique et la loi sur la préparation militaire. Encore ces deux lois sont-elles incomplètes : ce sont des lois spéciales qui, ne traitant pas de l'éducation générale de l'adolescent, négligent l'une et l'autre l'un des aspects les plus importants du problème. Si l'on veut que les jeunes gens n'oublient pas les notions acquises à l'école primaire, si l'on veut au contraire qu'ils entretiennent et complètent ces connaissances, une troisième obligation devra s'ajouter à l'obligation de l'enseignement professionnel et à celle de la préparation militaire. D'où il apparaît plus évidemment encore qu'il est nécessaire de

confronter dans un texte unique les exigences diverses auxquelles nous avons à faire face, afin d'attribuer à chacune sa part légitime de satisfaction. Telle a été notre intention : embrasser dans son ensemble le problème de l'éducation des adolescents et chercher une solution générale qui coordonne les solutions partielles déjà proposées. Il s'agit moins de substituer un projet nouveau à des projets anciens que de souder les uns aux autres des projets isolés. Des lois qui se contrecarrent risquent de demeurer lettre morte. Nous avons voulu faire œuvre vivante, œuvre pratique en faisant œuvre de synthèse.

De ce désir de coordination et de conciliation entre les diverses tendances qui se manifestent parmi les partisans de l'enseignement postscolaire on trouvera mainte preuve dans notre projet. Qu'il s'agisse du choix des locaux où sera donné cet enseignement (art. 16) ou du personnel qui le donnera (art. 18), nous avons tenu compte des intentions exprimées par la Chambre et par le Sénat lors de la discussion des projets de loi sur l'enseignement agricole et sur l'enseignement technique ; d'une manière générale, nous nous sommes contentés de marquer les places où pourraient venir s'insérer dans notre plan général d'études postscolaires les dispositions, déjà à demi votées, sur l'enseignement agricole, industriel ou commercial et les dispositions projetées sur l'éducation physique ou la préparation militaire. Le cadre général que nous avons tracé est assez vaste pour contenir, en les amendant parfois, de manière à les mettre d'accord entre elles, toutes les prescriptions des autres projets.

C'est ce même souci de coordination qui nous a suggéré l'idée des Commissions auxquelles nous confions le soin d'organiser dans le détail l'enseignement postscolaire (titre II). Le rôle de ces Commissions sera des plus importants : les Commissions locales donneront leur avis sur toute question concernant l'éducation des adolescents dans leur commune (abstraction faite des questions relatives à la valeur du personnel dont l'appréciation est laissée aux inspecteurs); elles administreront les cours publics, surveilleront les cours privés, assureront l'application de la loi (art. 11). Les Commissions départementales éclaireront les préfets sur toutes les propositions des commissions locales (art. 13). Et la Commission supérieure, outre l'élaboration des

programmes et règlements, aura dans ses attributions l'instruction de toutes les affaires, déjà soumises aux Commissions départementales, pour lesquelles appel serait interjeté devant le Ministre (art. 15). C'est entre les mains de ces Commissions que nous remettons le sort de l'enseignement postscolaire. De la jurisprudence qu'elles adopteront, de la vigilance qu'elles déploieront, de l'ingéniosité avec laquelle elles adapteront l'enseignement aux besoins du pays dépendra le succès de la loi : il leur appartient de la rendre inefficace ou de la rendre bienfaisante. Or, ces Commissions, comment sont-elles composées? (art. 10, 12, 14). Elles sont composées de représentants de toutes les administrations et de tous les intérêts en cause : les délégués des Ministères de l'Agriculture, du Commerce, de la Guerre, de la Marine et du Travail s'y rencontrent avec ceux du Ministère de l'Instruction publique; les délégués des groupements économiques avec ceux des sociétés d'éducation populaire. Dès maintenant existent ou dès demain existeront divers comités départementaux qui doivent s'occuper de l'enseignement agricole, de l'enseignement technique on de l'apprentissage. Nos Commissions comprendront des membres de chacun de ces comités et serviront de lien entre eux. Ainsi, ce rouage essentiel a pour but, comme notre projet tout entier, d'établir l'harmonie entre les différentes tendances de l'enseignement postscolaire.

Mais ce n'est pas tel ou tel détail, si important soit-il, qui révèle le mieux le caractère de ce projet. Il faut, pour l'apprécier à ce point de vue, l'examiner dans son ensemble en remontant à ses principes directeurs.

III. *Principes généraux du projet.* — *A. Le triple but de l'enseignement postscolaire.* — L'éducation de l'adolescence doit, semble-t-il, poursuivre une triple fin : elle doit former de bons travailleurs, de bons soldats, de bons citoyens. Éducation physique, éducation professionnelle, éducation générale, tels sont ses trois aspects principaux (art. 1er).

Le plus apparent, à l'heure actuelle, c'est le premier; faire des hommes vigoureux, entraînés à la marche, endurants à la fatigue, habiles aux exercices du grimper et du lancer, bons tireurs et bons sapeurs, c'est ce qui paraît le plus urgent. Nous n'insiste-

rons donc pas sur la nécessité, qui survivra à la guerre, de tenir notre jeunesse en haleine; la préparer à la guerre, ce sera peut-être encore le meilleur moyen de l'en préserver. Aussi bien la vigueur physique lui sera-t-elle indispensable pour mener à bien, après la paix, la lourde tâche qu'en se sacrifiant pour elle lui imposent ses aînés.

Il n'est guère moins évident, aujourd'hui, qu'au devoir militaire des jeunes gens correspond, pour les jeunes filles, le devoir maternel. L'éducation des jeunes filles doit les préparer à l'accomplissement de ce devoir comme l'éducation des jeunes gens les préparera au service militaire. Il n'est pas moins urgent de former des femmes robustes que des hommes vigoureux; il faut, en outre, inculquer à ces femmes les notions d'hygiène, de médecine pratique et de puériculture qui leur permettront de conserver les enfants qu'elles auront donnés au pays. L'école de l'adolescence doit être tout d'abord, pour tous les jeunes garçons, une école du soldat; pour toutes les jeunes filles, une école des mères.

Il est déjà moins évident d'affirmer que l'école des adolescents doive être, pour tous, une école professionnelle. En fait, les propositions de lois les plus récentes au sujet de l'organisation de l'enseignement technique n'imposent pas à tous les jeunes Français, mais seulement à ceux qui sont engagés dans une carrière industrielle ou commerciale, l'obligation de suivre les cours professionnels; encore faut-il que la ville où ils résident ait été mise en demeure de les organiser. Un grand nombre d'adolescents échapperaient donc à l'obligation prescrite par ces projets; dans un grand nombre de communes, l'enseignement post-scolaire ne revêtirait aucun caractère professionnel. Mais quel èst le point de vue auquel se sont placés les auteurs de ces propositions? Ils partent d'un fait (la décadence de l'apprentissage) et de ses fâcheuses conséquences économiques; ils veulent y remédier en remplaçant l'apprentissage à l'atelier par une sorte d'apprentissage scolaire. Par suite, le jeune homme ne sera tenu de suivre des cours professionnels que s'il a choisi une profession comportant apprentissage. Si légitime que soit, à certains égards, cette manière de voir, toute différente est la nôtre. Nous partons de ce principe : dans la France actuelle, nul n'a le

droit d'être oisif; nul n'a le droit de demeurer une non-valeur; bien plus, chacun a le devoir d'accroître sa valeur économique. Cette règle ne saurait souffrir aucune exception. Dès lors, on ne saurait concevoir un programme d'enseignement postscolaire qui ne comporte pas de cours professionnels. Les villes n'ont pas à s'interroger pour savoir si elles créeront de tels cours ou si elles attendront qu'on les leur impose; la seule question qui se pose, pour elles, c'est de savoir quels cours elles créeront. Et de même, un adolescent n'a pas à se demander s'il suivra ou non des cours professionnels, mais quels cours il suivra. Les jeunes filles en suivront comme les jeunes garçons, mais l'art de la ménagère étant la profession féminine par excellence, elles pourront choisir comme cours professionnels des cours d'enseignement ménager. Les jeunes gens dont le métier ne comporte pas apprentissage devront, comme les autres, s'inscrire à des cours professionnels. Nous ne demandons pas qu'on institue, comme en tel pays voisin, des écoles de manœuvres. Mais nous demandons que les manœuvres, comme les autres ouvriers, cherchent à accroître, par l'instruction, leur productivité économique; qui sait si, en suivant des cours faits pour leurs camarades d'une corporation voisine, ils ne sentiront pas naître une vocation et des aptitudes qui leur permettront de se rendre plus utiles? Les cours professionnels ne sont pas destinés à river l'ouvrier à sa profession; ils doivent l'aider à s'en affranchir lorsque cet affranchissement constitue pour la société un profit. L'éducation professionnelle (ou ménagère) doit donc être obligatoire pour tous sans exception; il n'est pas moins nécessaire de préparer tous les jeunes gens à accroître la richesse de leur pays que de les préparer tous à défendre son sol.

Mais l'utilité d'une éducation générale sera peut-être plus contestée. L'éducation générale, dira-t-on, est un luxe dont peut se passer l'enfant du peuple. Il serait aisé d'écarter cette objection en observant que l'adolescent, qui fut jadis à l'école primaire un élève intermittent, a grand besoin de procéder à une revision de ses connaissances; l'enseignement général qui apparaît comme nécessaire, aux cours d'adolescents, ce ne serait pas un enseignement de luxe, ce serait la pure et simple répétition de l'enseignement donné à l'école élémentaire. Mais on ferait fausse

route, à notre avis, si l'on adoptait cette conception. Que dans les cours postscolaires, les maîtres reviennent sur les leçons de l'école, rien de plus naturel. Mais il serait singulier que, pour permettre aux insoumis de la loi scolaire de regagner le temps perdu par eux pendant leur enfance, on condamnât à des redites perpétuelles les jeunes gens qui, de six à treize ans, se sont astreints à fréquenter régulièrement l'école. Tout au contraire, l'enseignement général devra être offert aux adolescents sous la forme la moins scolaire. L'adolescent aime à être traité en homme : ne lui infligez pas des exercices puérils. Si vous rafraîchissez les souvenirs de ses leçons d'écolier, que ce soit d'une manière discrète et à propos de leçons nouvelles. C'est en lui apprenant du nouveau que vous conserverez ses connaissances anciennes. En ce domaine comme en d'autres, le seul moyen de ne pas perdre c'est de gagner. C'est donc bien une éducation supérieure à celle de l'école élémentaire que nous voulons donner dans les cours d'adolescents; c'est un enseignement de luxe si l'on appelle ainsi ce qui, si peu que ce soit, dépasse le niveau du certificat d'études primaires. Mais ce luxe n'est-il pas de ceux que tous les citoyens d'une démocratie doivent s'offrir? Après avoir emmagasiné dans leur mémoire, à l'école primaire, les principaux faits de notre histoire, ne doivent-ils pas être invités, lorsque leur esprit est devenu plus mûr, à réfléchir sur la signification et sur la portée de ces faits? Après avoir pâli sur des exercices d'orthographe et de grammaire, n'ont-ils pas le droit de faire leurs « humanités » populaires en lisant quelques œuvres de nos grands écrivains? Et s'il est prématuré de leur exposer, dès l'école, les principes de nos institutions, n'ont-ils pas le droit, à l'approche de la majorité civique, d'être initiés à cette espèce de philosophie sociale. Ce que nous voulons préparer pour la France de demain, ce ne sont pas des machines humaines, ce sont des hommes. L'éducation physique et l'éducation professionnelle ne suffisent donc pas aux adolescents; l'éducation générale leur est indispensable.

IV. *Principes généraux du projet. — B. Les deux périodes de l'enseignement postscolaire.* — Sera-t-il aisé de mener de front cette triple éducation? Sera-t-il possible d'imposer une triple

contrainte à des jeunes gens qui n'ont guère de loisirs et qui aiment à en disposer librement? Il nous a semblé que le poids de l'obligation postscolaire pourrait être allégé s'il était judicieusement réparti entre les diverses périodes de l'adolescence (art. 2 et art. 5).

Deux phases principales peuvent être distinguées : jusqu'à la fin de la dix-septième année, le jeune homme cherche sa voie et apprend son métier; après dix-sept ans, il est presque un homme; son esprit s'éveille aux problèmes sociaux; pour la jeune fille, le mariage est proche. La première phase est celle de l'apprentissage et l'éducation professionnelle doit y être prépondérante. La seconde phase est l'aube de l'âge civique : le jeune garçon doit s'y préparer à l'accomplissement de ses devoirs militaires et de ses devoirs politiques; la jeune fille à la vie familiale et à la maternité. Sans doute, ces deux périodes ne sont pas séparées par des cloisons étanches : dans certaines professions, l'apprentissage se prolonge au delà de dix-sept et même de dix-huit ans. Mais, d'une manière générale, l'éducation professionnelle peut être considérée comme terminée à cet âge, et les auteurs des propositions de lois qui rendent obligatoires les cours professionnels jusqu'à dix-huit ans révolus reconnaissent qu'en fait l'obligation pourra être interrompue, après examen, dès la seizième année. Il paraît donc suffisant, dans une loi qui doit réduire au minimum les charges nouvelles qu'elle impose aux citoyens, de prescrire l'enseignement professionnel pendant les trois ou quatre années qui suivent la sortie de l'école primaire. Libre à ceux qui ne se considéreront pas comme assez instruits dans leur métier de continuer à suivre des cours professionnels facultatifs que l'État ne manquera pas d'encourager et de multiplier.

Inversement, c'est seulement pendant la seconde période que nous rendrions obligatoires les exercices qui prépareraient les jeunes gens à la vie militaire. Sans doute, les exercices physiques seront continués sans interruption depuis l'enfance jusqu'à la majorité. A la sortie de l'école primaire (où des mesures seront prises pour que soient effectivement données les leçons de gymnastique prescrites par la loi de 1882), jeunes garçons et jeunes filles devront se livrer quelques heures par semaine à des

jeux de plein air, à des promenades ou à des sports. Mais c'est seulement à dix-sept ans que l'éducation physique des jeunes gens commencerait à s'inspirer des besoins spéciaux de l'armée ; c'est seulement alors qu'aux exercices purement éducatifs de la période précédente viendraient s'ajouter des exercices d'application utilisables dans la vie militaire.

De même, les jeunes filles recevraient sans interruption de treize à dix-huit ans une éducation ménagère, mais, tandis que, de treize à seize ans, on se bornerait à les préparer à leur rôle économique de maîtresse de maison, on les préparerait surtout, de seize à dix-huit, à leur fonction future de mères de famille : le programme de la première période comprendrait la cuisine, la couture, l'hygiène de l'alimentation, du vêtement et du logement; celui de la seconde comprendrait, en outre, la médecine usuelle et la puériculture.

L'éducation générale serait, elle aussi distribuée en deux périodes distinctes : dans la première, on se bornerait à faire lire le plus grand nombre possible d'ouvrages empruntés à nos meilleurs auteurs ; mais on s'efforcerait de faire converger ces lectures vers les problèmes d'ordre économique, qui préoccuperont surtout à ce moment les jeunes apprentis. A mesure qu'ils grandiraient, on ferait la part la plus large aux causeries et aux lectures géographiques et historiques [1]. Dans la seconde période, c'est l'instruction civique, le droit usuel, l'économie politique (pour les jeunes filles, l'économie domestique) qui passeraient au premier plan. On s'efforcerait ainsi de donner aux jeunes gens, à l'heure précise où ils la réclament, la nourriture cérébrale dont ils ont besoin.

Cette répartition des études permettrait de n'imposer chaque année qu'un nombre limité d'heures de présence à chaque adolescent : trois cents heures pendant la première période (art. 3), deux cents pendant la seconde (art. 6). L'obligation serait donc légère [2] ;

1. Durant cette première période, cinquante heures seulement seraient consacrées chaque année à l'éducation générale. C'est que la part la plus grande (150 heures) serait réservée à l'éducation professionnelle. Mais il ne faut pas oublier que l'enseignement scientifique, tout en faisant partie de l'éducation technique des jeunes gens, ne serait pas sans contribuer à leur éducation générale.

2. Elle serait encore allégée pour les jeunes gens qui, par un travail

et le poids s'en ferait d'autant moins sentir que les méthodes, comme les programmes, seraient adaptées à l'âge des auditeurs : plus didactiques durant la première période où prédominerait l'enseignement technique, les leçons se transformeraient peu à peu en causeries, en conférences, lorsqu'elles auraient pour objet l'étude de problèmes politiques et sociaux. Ainsi la distinction de deux périodes dans la vie de l'adolescent, de deux phases successives dans son éducation nous permet, sans l'écraser sous le poids d'obligations multiples et enchevêtrées, de donner satisfaction aux divers intérêts nationaux qui exigent de lui une main habile, un corps robuste et un clair cerveau.

V. *Dispositions particulières à l'enseignement postscolaire public. — Rôle de l'école publique, de ses maîtres et de ses amis. — Tableau de l'organisation projetée.* — Si l'enseignement postscolaire devient obligatoire, l'État doit l'organiser. Si tout adolescent est tenu de perfectionner son éducation, l'État est tenu de lui en fournir les moyens. De l'obligation postscolaire résulte la nécessité d'instituer un enseignement postscolaire public.

L'enseignement postscolaire public aura son centre à l'école. Il doit être créé dans chaque commune ; où serait-il organisé, sinon dans la maison qui, en toute commune, sert déjà à des fins analogues : la maison d'école ? C'est l'école qui, dans chaque quartier des villes, dans chaque village et dans chaque hameau, doit demeurer le foyer intellectuel et moral des jeunes gens comme elle est celui des enfants. C'est l'instituteur qui doit être la conscience vivante des citoyens de demain comme il est celle des citoyens d'après-demain. Après avoir pris la responsabilité de l'éducation de l'enfant, l'État reconnaît qu'il n'a pas le droit de l'abandonner « de l'école à la caserne » : c'est donc à l'école qu'il appartient de compléter son œuvre ; c'est autour de l'école que doivent graviter tous les cours postscolaires publics.

De là les mesures prévues par notre projet (titre III, art. 16 à 24) pour installer à l'école même, et dans toutes les écoles, l'ensei-

assidu, acquerraient plus vite que les autres les connaissances indispensables et obtiendraient, après examen l'autorisation d'abréger la durée de leur éducation postscolaire (art. 4 et 7).

gnement postscolaire, et pour faire rentrer dans le service normal de nos instituteurs, professeurs et inspecteurs les heures consacrées à cet enseignement. Ils accepteront volontiers cette tâche nouvelle ; ils la revendiquent ; mais l'État ne la leur imposera pas sans leur offrir de légitimes compensations : en allégeant les programmes de l'école élémentaire, en réservant quelques-uns de leurs articles pour les cours d'adolescents, il sera possible de réduire légèrement la journée et l'année scolaires ; si cette réduction n'est pas équivalente au supplément de travail occasionné par les cours d'adolescents, les maîtres recevront une indemnité.

On peut, il est vrai, se demander si l'école et ses maîtres suffiront à la tâche. L'école possède-t-elle l'outillage et les instituteurs possèdent-ils l'instruction nécessaires pour donner aux jeunes gens toutes les connaissances, si variées, si spécialisées qui, depuis qu'on sait tirer de la science tant d'applications pratiques, sont indispensables à l'ouvrier ou à l'agriculteur ? A cette objection, nous répondrons d'abord que, dès maintenant, nos instituteurs savent adapter leur enseignement aux besoins des populations parmi lesquelles ils vivent. Mais, en outre, des mesures seront prises pour les préparer de mieux en mieux à leur nouveau rôle. S'ils doivent faire l'éducation physique de la jeunesse, ils devront eux-mêmes s'entraîner de plus en plus aux exercices physiques et aux sports qui, dès maintenant, sont en honneur dans nos écoles normales ; une place plus grande sera faite à la gymnastique dans les programmes de ces écoles. S'ils doivent devenir sinon professeurs d'agriculture, du moins professeurs de sciences appliquées à l'agriculture, il conviendra de donner son entier effet, dans les écoles normales, à la réforme récente qui a réorganisé l'enseignement et les travaux agricoles : les deux ministères qui ont élaboré cette réforme en plein accord se retrouveront en plein accord pour lui faire donner tous ses fruits. Et pourquoi une réforme analogue ne formerait-elle pas, dans les écoles normales des départements industriels, des instituteurs prêts à donner les divers enseignements techniques ?

Toutefois, nos instituteurs n'ont pas la prétention d'accaparer à leur profit exclusif l'enseignement postscolaire. Beaucoup

d'entre eux conquerront les titres spéciaux prévus par les lois sur l'enseignement agricole et sur l'enseignement technique, mais c'est au personnel institué par ces lois que reviendra, en première ligne, la tâche d'assurer ces enseignements spéciaux (art. 19). A cet égard, nos maîtres n'interviendront que là où les spécialistes feront défaut. L'enseignement général leur appartient en propre, mais, en ce qui concerne l'enseignement professionnel, ils se borneront à suppléer les techniciens.

D'autre part, nos maîtres seront aidés dans leur tâche par les amis de l'école. Le personnel des sociétés d'enseignement populaire, qui supporte aujourd'hui presque seul le poids de l'enseignement postscolaire ne songe pas à déposer son fardeau. Le projet de loi prévoit sa collaboration (art. 19 et art. 26) : tantôt, les professeurs rétribués par ces sociétés se joindront individuellement au corps des instituteurs chargé, dans une école, des cours d'adolescents ; tantôt le corps professoral d'une société sera chargé d'organiser, dans une école, toute une série d'enseignements et d'exercices postscolaires. Tantôt, les sociétés fourniront à l'État des spécialistes qui compléteront le cadre de ses maîtres ; tantôt, elle lui fourniront un cadre complet qui allégera la tâche des instituteurs. Ainsi l'école publique acceptera de nombreux concours ; elle s'accordera avec toutes les initiatives semblables aux siennes, qu'elles viennent de départements ministériels voisins ou de sociétés amies. Elle n'en demeurera pas moins, dans la plupart des communes de France, la vraie « maison sociale », la vraie « maison de tous », le centre d'où rayonnera toute la vie intellectuelle de la jeunesse active.

Pour remplir ce rôle, peut-être devra-t-elle s'agrandir ; à côté des classes destinées aux écoliers, il faudra souvent construire ou aménager des salles spécialement destinées aux adolescents. Les jeunes gens de vingt ans n'éprouveraient aucun plaisir à venir emprisonner leurs jambes dans des bancs faits pour des enfants de six ans ; ils n'éprouveraient qu'un plaisir médiocre à se voir traités en écoliers. Or, si l'on veut que l'école de l'adolescence soit la rivale heureuse du cabaret, il faut la rendre accueillante, attirante. Loin d'empêcher l'école, comme le fait la loi actuelle, de posséder plus de salles qu'elle ne comprend de classes effectives, la loi future réservera la meilleure part des

subventions de l'État aux constructions scolaires qui contiendront des salles de conférences, des bibliothèques, des terrains de jeux, bref tout ce que comporte un cercle populaire (art. 17).

Ainsi conçue, l'organisation de l'enseignement postscolaire public sera d'une extrême souplesse. Elle se prêtera à toutes les combinaisons, à toutes les modifications exigées par les besoins locaux et par leurs perpétuelles variations. Dans les villages, cette organisation sera simple : d'octobre à mars, pour les adolescents de treize à dix-sept ans des leçons et des expériences agricoles (jeunes gens), des séances de couture (jeunes filles); pour les plus âgés, des causeries d'instruction civique (ou d'économie domestique). Pour tous, des leçons de français, d'histoire et de géographie. Le dimanche, surtout pendant la belle saison, des jeux, des promenades, des exercices de tir ou de préparation militaire. Dans les bourgades plus importantes, les leçons et les expériences agricoles seront remplacées par des leçons et exercices de sciences appliquées soit à l'industrie soit au commerce. A mesure que la commune grandit, les sections professionnelles se multiplient : la section industrielle, par exemple, se subdivise en section du bois et section du fer; puis chacune de ces sous-sections se segmente à son tour : où chaque corporation compte un nombre notable d'apprentis, l'enseignement postscolaire comptera des dizaines, parfois des centaines de sections professionnelles.

Parallèlement grandira le nombre des maîtres chargés d'instruire les adolescents. Dans les villages, l'instituteur sera seul pour donner cet enseignement, mais, son public étant homogène, sa tâche sera relativement simple et ne dépassera pas ses forces. On ne rencontrera de difficultés que dans les villages où l'école mixte est tenue par une institutrice : il lui serait impossible de préparer à la vie militaire les jeunes gens de plus de dix-sept ans; mais, plusieurs communes pouvant s'associer pour organiser en commun l'éducation physique de leurs enfants, il sera facile de trouver dans l'une d'elles l'instituteur qui se chargera de cet enseignement.

Dans les localités plus peuplées, les besoins de notre clientèle seront plus variés et la besogne de nos maîtres sera plus complexe. Mais ils seront eux-mêmes plus nombreux et pourront se

partager le travail; suivant leurs aptitudes, les uns s'occuperont de l'enseignement technique et les autres de l'éducation physique; les uns préféreront diriger les adolescents de treize à dix-sept ans, les autres ceux de dix-sept à vingt ans. A côté d'eux, les maîtres appartenant aux Sociétés d'enseignement et les maîtres relevant d'autres départements ministériels prendront à la même œuvre la part qui leur sera assignée par les Commissions locales et départementales.

On ne pourra pas reprocher à l'enseignement postscolaire public une uniformité qui serait absurde. Établissements, programmes, personnel, tout variera dans cet enseignement, selon les ressources et les désirs des communes. La loi se borne à poser des principes généraux auxquels tout le monde, certes, devra obéir, mais qui sont plutôt de nature à susciter qu'à entraver les initiatives particulières. La loi fait confiance aux Commissions locales, aux municipalités, aux autorités départementales, aux sociétés qui seront les collaboratrices de l'État. Elle s'abstient de fixer, par une réglementation trop minutieuse, une organisation qui doit, au contraire, suivre de près, dans chaque commune, l'évolution des besoins économiques, intellectuels et moraux de la jeunesse française.

VI. *Dispositions particulières à l'enseignement postscolaire privé. Les Sociétés d'éducation populaire.* — L'État, tout en fournissant aux jeunes gens un moyen de satisfaire à l'obligation postscolaire, n'entend pas leur enlever le droit d'en choisir d'autres : à côté de l'enseignement postscolaire public peut se constituer un enseignement postscolaire privé (Titre IV, art. 25 et 26). Bien plus — on l'a déjà vu précédemment — cet enseignement privé ne sera pas nécessairement pour l'enseignement public un rival; ce sera souvent un allié. Le législateur doit donc, tout en exerçant un contrôle sur les cours privés destinés aux adolescents, laisser une grande liberté d'action aux sociétés d'enseignement populaire.

Dans notre projet, le contrôle imposé aux œuvres privées d'enseignement postscolaire est identique à celui qui s'exerce sur l'école privée; mêmes formalités pour l'ouverture d'un établissement, mêmes inspections une fois que l'établissement fonc-

tionne. D'autre part, nous exigeons des maîtres de l'enseignement privé les titres ou garanties de capacité que nous exigeons de nos propres maîtres : si, pour certaines spécialités nous ne demandons à nos auxiliaires aucun diplôme primaire ou secondaire, nous ne saurions nous montrer plus exigeants pour les auxiliaires des œuvres privées; mais il sera bien entendu que ces maîtres ne sortiront pas de leur spécialité. Il ne s'agit pas, sous prétexte d'enseignement post scolaire, d'abolir en fait la loi de 1886. C'est cette loi, au contraire, qui demeure la charte de la post-école privée comme elle est celle de l'école privée.

Lorsqu'une société privée voudra collaborer à l'œuvre de l'État, elle se soumettra par là-même à un contrôle plus rigoureux : dès ce moment, les autorités scolaires auront le droit d'inspecter les cours non seulement pour voir si l'enseignement n'est pas contraire à la morale et aux lois, mais encore pour en apprécier la valeur pédagogique. En revanche, la société pourra recevoir des subventions des communes, des départements et de l'État. Suivant que sa collaboration sera plus ou moins étroite, on pourra définir de la manière suivante le régime sous lequel elle vivra :

1° *Régime de l'indépendance* : la société organise ses cours dans des locaux qui lui sont propres et avec un personnel qui lui est propre. Mais elle suit les programmes adoptés dans l'enseignement public; son enseignement est animé du même esprit que celui des cours publics; et l'inspection des autorités scolaires n'est soumise à aucune restriction. C'est le régime de l'indépendance, mais d'une indépendance sympathique à l'égard de l'État. L'État, en échange de cette sympathie, peut se montrer généreux.

2° *Régime de l'alliance* : la société possède un personnel mais ne dispose pas de locaux. L'État lui en offre. Mais la société demeure autonome; sous le contrôle des autorités scolaires dont elle accepte complètement l'inspection, elle organise à sa façon un jeu complet de cours et d'exercices pour adolescents.

3° *Régime de l'union* : la société ne possède pas un personnel complet ou ne possède aucun personnel. Elle n'organise pas de cours, mais elle offre son concours à l'État pour améliorer l'organisation des cours publics. Elle joue auprès de l'école des adolescents le rôle que jouent, près de l'école élémentaire, les

sociétés d'anciens élèves ou d'amis de l'école; elle donne du matériel, des instruments de physique, des cartes ou des livres. Mais elle ne se borne pas toujours au rôle de bienfaitrice. Elle prend part à l'enseignement. Rappelons-nous que les cours e exercices prescrits par notre projet de loi ne représentent que le minimum strictement nécessaire à l'éducation des adolescents; le législateur n'a pas le droit d'aller plus loin dans la voie de l'obligation. Mais nombre d'adolescents rechercheront de leur propre mouvement une instruction plus complète, et, si l'État ne peut créer lui-même tous les cours facultatifs qui seront indispensables pour leur donner satisfaction, c'est aux sociétés privées qu'il appartiendra de parfaire son œuvre. Dès maintenant, c'est ainsi qu'elles comprennent leur rôle : infiniment variés sont les cours institués par les grandes sociétés d'enseignement populaire de Paris, Lyon ou Bordeaux. Demain comme hier elles auront à ajouter quelque dessert au menu frugal que l'État offrira aux jeunes Français.

Les sociétés d'enseignement postscolaire n'ont donc rien à redouter de notre projet. Elles ont pu craindre d'être réduites au rôle effacé d'auxiliaires superflus : c'eût été mal reconnaître leurs services. A une heure où toutes les initiatives doivent être encouragées, il eût été singulier d'entraver leurs efforts. Pour une œuvre naissante, qui, loin de se figer en institutions immuables, doit se réserver tous les moyens d'évoluer et de progresser, rien de plus précieux que ces marraines prêtes à favoriser toutes les expériences. Notre ambition serait, tout en donnant à l'enseignement postscolaire public sa constitution, d'imprimer un nouvel élan aux sociétés d'éducation populaire.

VII. *Application de la loi. Sanctions de l'obligation scolaire et postscolaire.* — Pour achever l'exposé des principales dispositions qui caractérisent notre projet, il reste à signaler les mesures destinées à renforcer l'obligation scolaire en sanctionnant l'obligation postscolaire (titre V). Au moment où l'État songe à imposer de nouveaux devoirs aux jeunes Français, il serait inadmissible que l'ancien devoir ne fût pas rempli. Il serait presque ridicule de dire aux adolescents de treize à vingt ans : « retournez à l'école » si, faute d'une application rigoureuse de

la loi de 1882, ils n'y étaient jamais allés. Il serait presque ridicule de proclamer l'obligation postscolaire si la loi sur l'obligation scolaire n'était pas respectée. Nous avons donc recherché les moyens de rendre régulières et la fréquentation scolaire et la fréquentation postscolaire. C'est dans ce dessein que serait institué un *livret scolaire* où s'inscriraient tous les événements de la vie scolaire depuis six ans jusqu'à vingt ans; il serait impossible à tout possesseur de ce livret d'arguer de son ignorance de la loi pour excuser ses désobéissances; il serait facile, pour tout agent de l'autorité, de dépister les réfractaires en examinant leurs livrets. Dans l'état actuel de la législation, certains agents de la force publique ne se reconnaissent pas le droit d'intervenir pour assurer la fréquentation scolaire : notre projet contient des dispositions qui lèveraient leurs scrupules et leur feraient une obligation d'interroger les suspects.

Enfin, nous proposons contre les insoumis non seulement les amendes qui sont inscrites dans des projets déjà déposés au Parlement, mais une sorte de peine civique qui les écarterait des fonctions publiques et leur refuserait toute distinction honorifique de l'ordre civil (art. 36). La mesure est empruntée, sauf quelques restrictions, à la loi sur le recrutement de l'armée : l'obligation scolaire et postscolaire ne sera pas un vain mot si ses sanctions sont analogues à celles qui assurent le respect de l'obligation militaire.

L'obligation postscolaire ne doit pas être un vain mot. Dans la France de demain, où la tâche sera double et l'équipe incomplète, la qualité des travailleurs devra suppléer à leur nombre; or, leur qualité ne saurait être améliorée si leur éducation demeure inachevée. De la guerre de 1870 est née l'obligation scolaire; de la guerre actuelle doit naître l'obligation postscolaire. Relèvement de la race par l'éducation physique, développement de la production économique par l'éducation professionnelle, progrès intellectuel et moral par l'éducation générale des adolescents, tels sont les trois résultats principaux que nous attendons de la présente loi. Les générations épargnées par la guerre, conscientes de leurs devoirs envers leurs aînées, se soumettront de bon cœur à ses prescriptions quand elles sauront qu'il s'agit d'accroître la puissance, la prospérité et la grandeur de la France.

Projet de loi.

TITRE PREMIER

L'obligation.

Article premier. — Lorsqu'ils ont satisfait à la loi du 28 mars 1882, les adolescents des deux sexes sont tenus de suivre les cours et exercices prescrits par la présente loi afin de perfectionner : 1° leur éducation physique; 2° leur éducation professionnelle ou ménagère; 3° leur éducation générale.

Art. 2. — Pendant une première période qui, correspondant au préapprentissage et à l'apprentissage, s'étend, sauf exceptions prévues à l'article 4, jusqu'à dix-sept ans révolus, pour les garçons, jusqu'à seize ans révolus pour les filles, sont obligatoires : 1° des exercices physiques; 2° des leçons de langue française, d'histoire et de géographie; 3° des cours de sciences appliquées à l'agriculture, à l'industrie, au commerce, à l'art nautique ou à l'art de la ménagère, et accompagnés d'exercices pratiques ou de travaux manuels.

Ces cours et exercices sont groupés en séries, dont chacune correspond à une profession.

Dans chaque commune sont déclarées obligatoires, par les Commissions prévues au titre II, autant de séries de cours professionnels qu'il y a de corporations importantes.

Chaque adolescent a le choix entre les séries déclarées obligatoires dans la commune où il réside.

Art. 3. — La durée minima des cours et exercices obligatoires est, pendant cette première période, de trois cents heures par an, savoir : Éducation générale, cinquante heures; Éducation professionnelle, cent cinquante heures; Éducation physique, cent heures.

Les cours et exercices d'éducation générale et d'éducation professionnelle auront lieu pendant la journée légale de travail, mais les heures qui leur seront consacrées seront prises de préférence au commencement ou à la fin de la journée. En outre, des dérogations pourront être accordées par la Commission départementale de l'enseignement postscolaire.

Les exercices physiques auront lieu le dimanche.

Art. 4. — Les adolescents qui auront reçu pendant trois années au moins un enseignement organisé conformément aux articles 2 et 3 de la présente loi pourront être, après examen, dispensés de suivre les cours et exercices de la première période.

Art. 5. — Pendant une seconde période, qui commence à dix-sept ans pour les garçons, à seize ans pour les filles, et qui s'étend, sauf exceptions prévues à l'article 7 de la présente loi, jusqu'à dix-huit ans

révolus pour les jeunes filles, jusqu'à vingt ans révolus pour les jeunes gens, ou jusqu'au mariage s'il a lieu avant ces dates,

Sont obligatoires :

Pour les jeunes gens : 1° Des exercices de langue française, des conférences d'histoire, de géographie, d'instruction civique, de droit usuel et d'économie politique; 2° Des exercices de gymnastique, de tir et de préparation militaire.

Pour les jeunes filles : 1° Des exercices de langue française, des conférences d'histoire, de géographie et d'économie domestique; 2° Des travaux manuels, des leçons et exercices d'hygiène, de médecine usuelle et de puériculture.

Art. 6. — La durée minima des cours et exercices obligatoires est, pendant la seconde période, de deux cents heures par an, savoir : Éducation générale : cent heures; Éducation physique (pour les garçons) ou ménagère (pour les filles) : cent heures.

Art. 7. — Les adolescents qui auront suivi pendant deux années au moins des cours et exercices organisés conformément aux articles 5 et 6 de la présente loi pourront être, après examen, dispensés de les suivre pendant une troisième année.

Art. 8. — Seront considérés comme satisfaisant à l'obligation prescrite par la présente loi les élèves de toutes écoles, publiques ou privées, dont les programmes s'élèvent au-dessus du niveau du cours supérieur des écoles primaires élémentaires, et où la scolarité se prolonge au delà de treize ans.

Toutefois, s'ils quittent ces écoles avant dix-huit ans révolus, ces jeunes gens devront suivre les cours ou subir les examens, prescrits par la présente loi, qui correspondent à leur âge.

Art. 9. — Sont dispensés de suivre les cours d'adolescents les jeunes gens et les jeunes filles que leur état physique ou mental, dûment constaté par certificat d'un médecin assermenté, met dans l'impossibilité d'en profiter.

TITRE II

Organisation générale.

Art. 10. — Il est institué dans chaque commune, sous la présidence du maire ou de son délégué, une *Commission locale de l'enseignement postscolaire* où siègent :

1° Un ou plusieurs conseillers municipaux, élus par leurs collègues;

2° Un ou plusieurs délégués cantonaux, élus par leurs collègues;

3° Un ou plusi eurs membres de l'enseignement primaire public, désignés par l'inspecteur d'académie;

et, s'il s'en trouve dans la localité :

4° Un ou plusieurs médecins, désignés par le maire;

5° Un ou plusieurs représentants, désignés par les chefs de service

départementaux, de chacune des administrations de l'agriculture, du commerce, de la guerre, de la marine et du travail;

6° Un ou plusieurs représentants des sociétés agricoles, des chambres de commerce, des syndicats professionnels, des sociétés d'éducation physique ou de préparation militaire, des sociétés d'enseignement populaire et des associations d'anciens élèves. Ces membres sont choisis, par le maire, parmi les présidents des compagnies ou sociétés qu'ils doivent représenter.

Le nombre des membres de chaque catégorie, variable suivant l'importance de la commune, est fixé par le préfet sur la proposition de la Commission départementale de l'enseignement postscolaire.

Un décret déterminera la composition de la commission parisienne qui pourra être divisée en autant de sous-commissions que d'arrondissements.

Art. 11. — La Commission locale dresse la liste des séries de cours professionnels qui, conformément à l'article 2 de la présente loi, doivent être déclarées obligatoires dans la commune; cette liste est arrêtée, par le préfet, en commission départementale.

La commission locale donne son avis sur toute question touchant à l'organisation et au fonctionnement des cours publics d'adolescents institués dans la commune : répartition des cours entre les diverses saisons de l'année; établissement d'un horaire unique pour les cours et exercices relevant des divers ministères; création de cours facultatifs; adaptation des programmes aux besoins locaux; acquisition d'outillage et de matériel; choix du personnel auxiliaire; collaboration des sociétés d'enseignement postscolaire; négociations avec les municipalités voisines pour la création de cours communs, etc. Elle laisse aux autorités compétentes l'inspection et la direction du personnel.

Elle s'assure que les cours privés d'adolescents sont organisés conformément aux prescriptions de la présente loi, et, dans le cas contraire, signale les infractions à la Commission départementale.

Elle veille à la fréquentation des cours publics et privés, reçoit communication des listes d'absences, cite devant elle les intéressés, leur adresse des avertissements et les renvoie, s'il y a lieu, devant le tribunal de simple police, conformément aux dispositions des articles 33 à 35 ci-après.

Art. 12. — Il est institué, dans chaque département, sous la présidence du Préfet, assisté de l'Inspecteur d'académie, une *Commission départementale de l'enseignement postscolaire* où siègent :

1° Quatre membres du Conseil général, élus par leurs collègues;

2° Un représentant de chacun des services départementaux intéressés (le directeur des services agricoles, un inspecteur de l'enseignement technique, un officier désigné par le général commandant la région, un inspecteur primaire, un inspecteur du travail, et, dans les départements côtiers, un fonctionnaire de l'Administration de la marine);

3° Un membre, élu par ses collègues, de chacun des conseils ou comités départementaux de l'enseignement agricole, de l'enseignement technique, de l'enseignement primaire et de l'hygiène publique;

4° Un représentant, désigné par le préfet, de chacune des catégories suivantes : sociétés agricoles, chambres de commerce, syndicats professionnels, commissions d'apprentissage, sociétés d'éducation physique ou de préparation militaire, sociétés d'enseignement populaire.

Un décret fixera pour la Seine la composition de la commission départementale de l'enseignement postscolaire.

Art. 13. — La commission départementale donne son avis sur la composition des commissions locales, et, une fois ces assemblées constituées, inscrit à leur ordre du jour toute question qu'il lui paraît utile de soulever. Elle délibère sur toutes leurs propositions.

Le préfet statue, sauf appel des intéressés, devant la Commission supérieure et le Ministre.

Art. 14. — Il est institué, sous la présidence du Ministre de l'Instruction publique, une *Commission supérieure de l'enseignement postscolaire*, où siègent :

1° Un représentant de chacun des Ministres de l'Agriculture, du Commerce, de la Guerre, de l'Instruction publique, de l'Intérieur, de la Marine et du Travail;

2° Un membre, élu par ses collègues, de chacun des Conseils supérieurs de l'Agriculture, de l'Enseignement technique, de la Guerre, de l'Hygiène publique, de l'Instruction publique, de la Marine marchande et du Travail;

3° Deux représentants, désignés par les Ministres compétents, de chacune des catégories suivantes : sociétés agricoles, chambres de commerce, syndicats professionnels, sociétés d'éducation physique et de préparation militaire, sociétés d'enseignement populaire.

Art. 15. — La Commission supérieure donne son avis sur toute affaire pour laquelle les intéressés font appel au Ministre des décisions prises par les préfets.

Elle élabore l'organisation générale des cours d'adolescents, leurs programmes généraux, les règlements des examens qui les sanctionnent. Ses projets, en cette manière, sont transmis au Ministre, qui statue, après avoir pris, s'il y a lieu, l'avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

TITRE III

Cours publics.

Art. 16. — L'éducation générale est assurée aux adolescents, par les soins du Ministère de l'Instruction publique, dans les écoles primaires élémentaires et supérieures.

L'éducation agricole est donnée dans les établissements énumérés aux articles 20, 25 et 39 de la loi sur l'enseignement professionnel public de l'agriculture, et, à leur défaut, dans les écoles primaires (élémentaires ou supérieures) des communes rurales.

L'éducation industrielle et commerciale est donnée dans les établissements énumérés au titre V de la loi sur l'enseignement technique et, à leur défaut, dans les écoles primaires (élémentaires ou supérieures) des communes urbaines.

L'éducation nautique est donnée dans les écoles de pêche agréées par le Ministère de la Marine et dans les écoles primaires (élémentaires et supérieures) des départements maritimes.

L'éducation physique est donnée dans les établissements désignés par une loi régissant spécialement la matière.

L'éducation ménagère est donnée aux jeunes filles dans les écoles primaires élémentaires et supérieures.

Tous les cours d'adolescents donnés dans les écoles publiques ont lieu en dehors des heures de classe habituelles.

Art. 17. — Les communes auront la faculté de tranférer dans des bâtiments spécialement construits à cet effet, par leurs soins, les cours d'adolescents institués dans les écoles publiques conformément à l'article précédent.

Elles seront tenues, si la place fait défaut dans les écoles, de fournir d'autres locaux pour assurer le fonctionnement des séries de cours déclarés obligatoires par la Commission départementale.

Autant que possible, on réservera aux cours d'adolescents, dans les écoles publiques, des salles spéciales munies d'une bibliothèque et d'un mobilier appropriés à l'âge des auditeurs et aux besoins de l'enseignement postscolaire.

Quand des locaux seront spécialement construits ou spécialement aménagés, dans une école publique, pour les cours d'adolescents, l'État participera aux frais de construction et aux frais d'aménagement dans la proportion fixée par l'article 8 (tableau A) de la loi du 20 juin 1885, modifiée par la loi du 27 février 1912.

A partir de la promulgation de la présente loi, aucun devis pour construction d'école ne sera approuvé s'il ne prévoit les locaux et le mobilier nécessaires aux cours d'adolescents ou si la preuve n'est pas fournie que des locaux spéciaux et suffisants sont affectés à ces cours.

Art. 18. — L'enseignement postscolaire est gratuit.

Les fournitures classiques et les matières nécessaires à l'exécution des travaux manuels dans les cours publics d'adolescents sont distribuées gratuitement par les municipalités.

Les frais d'entretien, de nettoyage, de chauffage et d'éclairage occasionnés par ces cours constituent également, pour les communes, une dépense obligatoire.

Art. 19. — Dans les cours publics d'adolescents, l'éducation générale est donnée :

1° Par les maîtres des écoles primaires élémentaires et supérieures;

2° Par le personnel des sociétés d'enseignement postscolaire agréées par le Préfet sur la proposition de la Commission départementale, à la condition que ce personnel soit muni des titres énumérés à l'article 20.

L'éducation agricole est donnée par les professeurs et instituteurs désignés à l'article 22 de la loi sur l'enseignement professionnel public de l'agriculture, et, à leur défaut, par les maîtres des écoles primaires (élémentaires ou supérieures) des communes rurales.

L'éducation technique industrielle et commerciale est donnée par le personnel désigné au titre V de la loi sur l'enseignement technique, et, à son défaut, par les maîtres des écoles primaires (élémentaires et supérieures) des communes urbaines.

L'éducation nautique est donnée par le personnel des écoles de pêche agréées par le Ministère de la Marine et par les maîtres des écoles primaires (élémentaires et supérieures) des départements maritimes.

L'éducation physique est confiée au personnel désigné par une loi régissant spécialement la matière.

L'éducation ménagère est donnée aux jeunes filles par les maîtresses des écoles primaires élémentaires et supérieures.

Art. 20. — Pour toute espèce d'enseignement postscolaire, un personnel auxiliaire peut être désigné par le préfet, en commission départementale, sur la proposition des commissions locales.

Les maîtres auxiliaires doivent posséder soit le brevet élémentaire, soit le certificat d'études primaires supérieures, soit le certificat d'études pratiques, soit un diplôme de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur. Les maîtres auxiliaires d'éducation nautique sont dispensés de ces titres s'ils possèdent le brevet de capitaine au long cours ou de capitaine au cabotage. Les maîtres auxiliaires d'éducation professionnelle sont dispensés de tout titre s'ils se bornent à diriger des exercices pratiques. Les conditions que doivent remplir les maîtres d'éducation physique sont fixées par la loi spéciale régissant la matière.

Art. 21. — Les institutrices et instituteurs publics doivent consacrer à l'éducation des adolescents au moins 150 heures par an.

Mais les classes destinées aux enfants des écoles primaires élémentaires seront réduites d'une demi-heure par jour et les grandes vacances auront une durée de deux mois.

Lorsque les nécessités de l'enseignement postscolaire, constatées par la commission départementale, obligeront l'inspecteur d'académie à attribuer à un instituteur ou à une institutrice plus de 200 heures de service par an, ce maître recevra une indemnité non soumise à retenue, de 100 francs; de 200 francs pour 250 heures et ainsi de suite à raison de 100 francs pour 50 heures supplémentaires. Dans ce compte n'entrent pas les cours spécialement rétribués par divers dépar-

tements ministériels (agriculture, commerce, guerre, marine, etc.).

Les maîtres des écoles primaires supérieures seront rétribués, pour les heures consacrées, sous l'autorité du Ministre de l'Instruction publique, à l'éducation des adolescents, si elles dépassent leur maximum réglementaire, au taux habituel des heures supplémentaires.

Les maîtres auxiliaires sont soit bénévoles, soit rétribués par des sociétés d'enseignement populaire, soit rétribués par les municipalités.

Art. 22. — Pour tous les cours et exercices prescrits par la présente loi, la responsabilité civile de l'État est substituée à celle que peuvent encourir par application des articles 1382, 1383 et 1384 du Code civil, les membres de l'enseignement public, sauf en cas de faute lourde de ces derniers.

Art. 23. — Les maîtres de l'enseignement primaire public qui font des cours ou dirigent des exercices prévus par les lois sur l'enseignement de l'agriculture, sur l'enseignement technique, sur la préparation militaire, relèvent, pour tout ce qui concerne ces cours et exercices, des autorités légalement préposées à leur inspection.

Les autres cours d'adolescents font partie de leur service normal et sont donnés exclusivement sous le contrôle et sous la direction des autorités académiques.

Art. 24. — La visite des cours d'adolescents devant imposer aux inspecteurs de l'enseignement primaire des dépenses supplémentaires, le taux de leurs frais de tournée sera porté de 10 à 12 francs pour un déplacement de 24 heures. Il sera de 5 francs pour tout déplacement de moindre durée hors du chef-lieu de la circonscription. En outre, les frais de transport seront remboursés.

TITRE IV

Cours privés.

Art. 25. — L'obligation imposée par la présente loi peut être remplie dans des établissements privés.

Les cours privés d'adolescents sont soumis aux lois qui régissent l'enseignement primaire privé, notamment à la loi du 30 octobre 1886. Toutefois, le personnel enseignant pourra posséder, à défaut du brevet de capacité, l'un des titres énumérés au § 2 de l'art. 20 de la présente loi. En outre, des maîtres auxiliaires dépourvus de tout titre pourront être employés à la condition qu'ils soient agréés par la Commission départementale et que leurs fonctions consistent exclusivement à diriger des exercices professionnels. Les conditions que doivent remplir les maîtres d'éducation physique seront fixées par la loi spéciale régissant cette matière.

Les cours professionnels privés sont soumis à la loi sur l'enseignement technique.

Les sociétés de préparation militaire sont soumises à la loi sur la préparation militaire des jeunes Français.

Art. 26. — Pourront recevoir des subventions de l'État, des départements et des communes :

1° Les collectivités qui, ayant organisé des cours d'adolescents, accepteront l'inspection des autorités scolaires;

2° Les sociétés d'enseignement postscolaire qui, agréées par le préfet sur la proposition de la Commission départementale, organiseront des cours d'adolescents dans des écoles publiques désignées par l'Inspecteur d'académie, ou prêteront aux cours publics tout ou partie de leur personnel, de leurs locaux et de leur matériel d'enseignement.

TITRE V

Mesures d'exécution.

Art. 27. — Tout enfant soumis à l'obligation scolaire recevra du maire de sa résidence, au moment où il sera inscrit sur la liste prévue par l'article 8 de la loi du 28 mars 1882, *un livret scolaire* où seront mentionnées chaque mois ses absences, chaque année ses notes. Seront signalés également ses changements de résidence ou d'école et les résultats des examens qu'il aura subis.

Pendant la durée de l'année scolaire, tout agent de la force publique peut réclamer à tout enfant soumis par son âge apparent à la loi du 28 mars 1882, son livret scolaire, et, si depuis plus d'un mois ce livret n'a pas été visé, conduire l'enfant à l'école où il est inscrit. Si l'enfant n'a pas de livret ou ne fréquente aucune école, il est conduit immédiatement à l'école publique la plus rapprochée de sa résidence où il est inscrit d'office, à moins que ses parents n'aient signifié leur intention de le faire instruire chez eux.

Art. 28. — Lorsque l'enfant a satisfait à la loi sur l'obligation scolaire, son livret est déposé à la mairie de sa résidence.

Sur le vu des livrets, le maire dresse chaque année, avant le 15 août, la liste des jeunes gens nouvellement soumis à l'obligation postscolaire. Cette liste est affichée à la porte de la mairie en même temps que le tableau des séries de cours déclarées obligatoires dans la commune.

Art. 29. — Les parents, tuteurs et personnes responsables des jeunes gens inscrits sur la liste prévue ci-dessus, doivent, avant le 31 août, faire savoir au maire :

Si ces jeunes gens sont dispensés de suivre les cours d'adolescents en vertu de l'article 8 ou de l'article 9 de la présente loi;

Sinon, à quelle série de cours ils désirent les inscrire et dans quels établissements.

A défaut de cette déclaration, le maire, quinze jours avant l'ouverture des cours, inscrit d'office les jeunes gens dans un établisse-

ment public et choisit pour eux la série de cours correspondant à la profession de leurs parents ou tuteurs. Il en avertit ces derniers.

Art. 30. — Huit jours avant l'ouverture des cours, le maire adresse aux directeurs des établissements publics et privés la liste des adolescents qui doivent suivre leurs cours. Il joint à son envoi, pour leur être remis, les *livrets scolaires* de ces jeunes gens.

Art. 31. — Pendant la durée des cours d'adolescents, tout agent de la force publique, requis ou non par les autorités scolaires, peut réclamer aux jeunes gens soumis par leur âge apparent à la présente loi, leur livret scolaire, et, si depuis plus d'un mois ce livret n'a pas été visé, dresser un procès-verbal qu'il transmet à la Commission locale de l'enseignement postscolaire.

Art. 32. — Chaque mois, les directeurs des cours (publics ou privés) d'adolescents inscrivent sur les livrets scolaires le nombre des absences et transmettent à la Commission locale un relevé de ces absences, avec l'indication des motifs invoqués.

Art. 33. — Lorsqu'une infraction à la présente loi aura été constatée, la Commission locale citera devant elle l'intéressé, son père (ou tuteur) et, s'il y a lieu, son patron.

S'il a moins de seize ans, elle adressera à la personne responsable un avertissement; en cas de récidive, elle la déférera au tribunal de simple police en vue de l'application d'amende allant, pour chaque infraction, de 5 à 15 francs.

S'il a plus de 16 ans, il lui sera fait à lui-même application des dispositions qui précèdent, dans le cas où la responsabilité des tiers ne saurait être engagée.

Art. 34. — Les adolescents qui suivront un nombre de cours privés inférieur au minimum prescrit par les articles 2 à 6 de la présente loi seront poursuivis conformément à la procédure décrite et seront passibles des peines prévues à l'article précédent.

Les cours privés dont l'organisation sera jugée insuffisante pour assurer aux adolescents l'éducation prescrite par la présente loi seront fermés par le préfet sur la proposition de la Commission départementale, sauf appel devant la Commission supérieure et le Ministre.

Art. 35. — Les adolescents exclus des cours (publics ou privés) pour indiscipline seront poursuivis conformément à la procédure décrite et seront passibles des peines prévues à l'article 33.

Art. 36. — A partir du 1er janvier prochain, nul ne sera admis dans une Administration de l'État, des départements ou des communes; nul ne recevra au titre civil une distinction honorifique s'il ne fait la preuve qu'il a régulièrement satisfait aux obligations imposées par la loi du 28 mars 1882 et par la présente loi ou qu'il a été, par son âge ou par une cause de force majeure, empêché d'y satisfaire.

Art. 37. — Sont abrogées toutes dispositions contraires à la présente loi.

Art. 38. — La présente loi est applicable à l'Algérie.

L'École française du camp de G....

Au mois de juin 1915, quelques prisonniers français ayant demandé à un d'entre eux, instituteur adjoint d'école primaire supérieure qui remplissait au camp la fonction d'interprète de leur enseigner l'allemand, il parut à celui-ci qu'il y avait plus et mieux à faire et qu'une véritable école pourrait être fondée. Cette école serait accueillante non seulement aux Français, mais encore à leurs camarades des armées alliées; non seulement à ceux qui voudraient renouveler et compléter leur instruction première, mais encore à tous ceux à qui étaient particulièrement pesantes les longues heures d'oisiveté de la vie du camp. L'Ecole française du camp de G... s'ouvrit ainsi le 16 juillet 1915 avec le double caractère qu'elle a gardé jusqu'à sa disparition, d'un centre d'enseignement pour les prisonniers Français, Anglais et Russes désireux d'étendre leurs connaissances et d'un centre de conférences destiné à offrir à tous des distractions précieuses dans leur dure captivité.

La Commandantur du camp mit à la disposition des organisateurs une baraque, des tables et des tabourets. Elle fit transformer et améliorer l'installation électrique. A partir de novembre elle fournit le chauffage. L'école acheta le mobilier scolaire (tableau, estrade, cartel, machine à polycopier), les cartes et gravures dont la salle fut ornée, les livres qui formèrent la Bibliothèque.

Celle-ci comprit deux sections : Bibliothèque des Professeurs, Bibliothèque des élèves. La première fut constituée d'abord par les grammaires, dictionnaires, manuels, indispensables pour les divers enseignements, et qu'il fallut acheter en Allemagne. Elle s'enrichit ensuite d'ouvrages de fonds et de revues envoyés par le Ministère de l'Instruction publique, le

groupe des Instituteurs Lyonnais, l'Association sténographique universitaire, l'association sténographique de Paris, l'œuvre universitaire suisse des Prisonniers de guerre (Société pédagogique de Neufchâtel). Ce sont les envois de cette société suisse et du Ministère qui constituèrent la Bibliothèque des élèves : environ 400 volumes classiques. Tout prisonnier inscrit à l'école pouvait y emprunter un de ces volumes et le conserver jusqu'à la fin de sa scolarité moyennant un dépôt remboursable de 50 pfenn.

Les ressources nécessaires pour faire face aux dépenses provinrent des droits d'immatriculation aux cours, et d'entrée aux conférences. Le droit d'immatriculation fut fixé à 25 pfenn. par cours, sauf pour les prisonniers nécessiteux et ceux des régions envahies, dont l'inscription était gratuite. Le droit d'entrée aux conférences, d'abord de 0,25 puis de 10 pfenn., fut supprimé en janvier 1916, dès que la situation financière le permit. Le budget de ce mois se solda, en effet, par un excédent de recettes de 158 marks. Tous les quinze jours était affiché un tableau détaillé des recettes et des dépenses.

Ce souci d'organisation prévoyante désireuse d'agir en tout en plein jour, se marqua mieux encore dans la façon dont fut constituée la Direction de l'École. Le fondateur en fut le Directeur. Un conseil des professeurs l'assista. Mais en outre il parut utile d'intéresser étroitement les élèves à la marche de l'École. A cet effet, en septembre, eurent lieu des élections des délégués des élèves : chaque cours désigna un délégué primaire. Ces 24 délégués choisirent parmi eux 4 délégués définitifs dont le rôle fut d'établir la liaison entre les professeurs et les élèves.

L'enseignement proprement dit ne porta d'abord que sur les langues vivantes, le français compris, pour les Français, les Anglais et les Russes. Mais bientôt à la demande des prisonniers, les compétences comme les dévouements ne faisant pas défaut[1], de nouveaux cours furent organisés sur les matières les plus diverses : Comptabilité, Arithmétique, Solfège, Harmonie, Elec-

1. Professeurs agrégés, 1 élève de l'École normale supérieure, 2 professeurs d'École primaire supérieure, 1 élève de l'École centrale, 5 instituteurs, 1 docteur en droit, plusieurs industriels, employés de banque, représentants de commerce, professeurs de musique, etc.

trotechnie, Algèbre, Agriculture, Italien, Espagnol, Droit commercial, la plupart d'entre eux à plusieurs degrés, préparatoire, élémentaire, moyen, supérieur.

En même temps, emploi du temps et programmes étaient dressés. Au début, vingt-neuf heures par semaine étaient consacrées aux langues vivantes. En février 1916, soixante-trois heures de cours étaient données. Les cours de jour s'adressaient aux prisonniers qui en raison de leurs fonctions au camp étaient dispensés de corvée (chefs de baraque, musiciens, etc.). Ils se succédaient de neuf heures à deux heures et de une heure à six heures.

Les cours du soir qui commençaient à sept heures réunissaient les prisonniers sans distinction : c'étaient les plus suivis. Ils duraient en été jusqu'à dix heures du soir, en hiver jusqu'à neuf heures, les heures supprimées le soir par le régime d'hiver étant reportées au dimanche, en dehors des offices religieux.

Tous les cours eurent délibérément un caractère nettement pratique, non seulement par les programmes qui furent établis, par les méthodes employées, mais encore par le but qu'on leur assigna. Rien de plus significatif à cet égard que cet avis qui fut affiché dans les baraques du camp : « Vu les vacances d'emploi déterminées par la guerre plus d'un d'entre vous aurait à entrer lors de son retour en France dans une administration publique ou privée, par suite plus d'un aurait intérêt à posséder un diplôme, si modeste fût-il. Aussi le conseil des professeurs a-t-il résolu d'organiser la préparation méthodique au brevet élémentaire et aux examens du même niveau (surnumérariat des Postes, Contributions indirectes, Banques, etc.) ».

Dans tous les cours de langues, les exercices de vocabulaire d'après examen de tableaux, gravures, etc., de conversation, de rédaction, de correspondance commerciale, l'étude de la grammaire par les textes, tinrent beaucoup plus de place que les thèmes, les versions, les explications de textes. Pour les élèves les plus avancés seulement en anglais on aborda l'étude de la civilisation et de la littérature anglaises. Les cours de français et d'arithmétique s'en tinrent aux programmes des cours élémentaires et des cours moyens pour la majorité des auditeurs, du brevet élémentaire pour les autres. Le cours d'électrotechnie porte sur les différents appareils industriels (programme des

sections spéciales des Écoles pratiques de Commerce et d'Industrie). La comptabilité et le droit commercial furent enseignés des notions les plus élémentaires aux questions de Bourse, Banques, Douanes, Commerce maritime, Législation des sociétés civiles, jusqu'aux problèmes d'économie commerciale.

L'enseignement de la musique s'éleva des notions premières de solfège à l'étude de quelques questions d'harmonie (accords fondamentaux, renversements, accords de 7e et de 9e, etc.).

En somme, l'enseignement général fut un enseignement primaire et primaire supérieur — l'enseignement technique atteignit un niveau plus élevé.

A côté de cet enseignement régulier et suivi, l'École française de G... offrit aux prisonniers des séries de conférences sur les sujets les plus variés, à raison de deux par semaine, le mardi et le samedi de huit à neuf heures du soir. « Tout camarade avait tribune libre. » On ne lui demandait que de traiter des questions susceptibles d'intéresser le plus grand nombre des prisonniers et de se mettre à la portée de l'auditoire. En fait, ces conférences eurent le caractère de causeries instructives. Un professeur agrégé d'allemand parla de Wagner, de Bizet (l'Arlésienne), de la mythologie allemande. Le Directeur de l'École fit connaître à ses camarades J.-J. Rousseau d'après les textes, la formation de l'unité française, l'art ogival. Un professeur agrégé de physique exposa les idées actuelles sur la constitution de la matière, la distribution des reliefs et des profondeurs, quelques grandes questions de géologie. Des conférences de caractère plus technique portèrent sur l'automobile, la photographie des couleurs, les chemins de fer, l'industrie du sucre, la navigation, l'or dans le Limousin. Enfin, une série fut consacrée à des questions de droit pratique et commercial (le mariage et le code, les successions, le système monétaire international). On se rend facilement compte de l'effet salutaire que ces soirées devaient exercer sur l'état moral des prisonniers. Cette réunion formée pour entendre retentir une parole française, cette science qui se communiquait et se faisait accessible, ces horizons nouveaux qui s'ouvraient, l'exemple de ces prisonniers qui se dévouaient pour donner à leurs camarades un instant d'intelligent repos, et les distraire un moment des tristesses de leur sort, tout cela ne

pouvait pas ne pas créer une atmosphère de sympathie et de confiance, d'oubli, de détente, de réconfort.

Aussi, ces conférences étaient-elles fort suivies. Il en fut de même au début pour les cours. Au mois de février 1916, 1648 inscriptions avaient été recueillies. Les plus nombreuses sont données aux cours de français (352 dont 131 pour le cours moyen), de comptabilité élémentaire (125), de français pour Russes (79), pour Anglais (71), d'anglais (259), d'allemand (316), d'arithmétique (94), de sténographie (71), de musique (64), d'espagnol (63). L'apiculture, le russe, l'italien, l'espagnol, l'harmonie, attirent moins d'amateurs.

Mais un écart sensible ne tarda pas à se marquer entre les inscriptions et les présences. Les conditions de la vie du camp rendaient l'assiduité difficile. Beaucoup de prisonniers se découragèrent devant l'effort intellectuel qui était exigé d'eux. Aussi la moyenne des régulièrement présents aux cours ne s'élève-t-elle qu'à 486, et tel cours qui compte 127 inscrits n'a-t-il que 15 auditeurs.

Mais surtout à partir d'un certain moment la population du camp ne cessa de diminuer et l'existence de l'École fut menacée. D'abord partirent un grand nombre d'otages de l'agglomération Lilloise. En août 1915, un millier de prisonniers durent à leur tour quitter G...; en décembre, un certain nombre de Belges, d'Anglais et de Russes furent transférés dans un autre camp. En avril 1916, une partie des prisonniers malades furent envoyés en Suisse, et tous les valides « au travail » suivant l'expression que, dans leurs lettres, leur imposait la Commandantur du camp. On a su depuis que ce « travail » s'effectuait dans les camps de représailles en Russie, qu'il était imposé, dans les conditions les plus rigoureuses, aux intellectuels français les moins préparés à y résister et qu'il fallut l'énergique protestation du Gouvernement français pour que l'inhumaine et brutale mesure fût rapportée. Pour l'école de G... les conséquences n'en avaient pas moins été déplorables. Quelques élèves seulement restèrent. Les professeurs furent envoyés à la corvée. Seul le directeur devait être épargné, mais il n'accepta pas cette faveur. Il insista énergiquement pour partager le sort de ses camarades, et avec eux il fut envoyé défricher des forêts marécageuses en Pologne russe.

Avant de se séparer, élèves et professeurs se partagèrent le mobilier, et l'école fut fermée.

Son existence avait été courte puisqu'elle ne dépassa pas neuf mois. Mais le bien qu'elle fit ne saurait se mesurer à sa durée. Remarquablement organisée, heureusement adaptée aux besoins et aux goûts de ses élèves et de ses auditeurs, avec son budget, sa bibliothèque, sa double série de classes et de conférences, la participation originale de tous ses membres à son fonctionnement, elle se distingue des institutions du même genre créées par des prisonniers français en d'autres camps d'Allemagne. Les soldats des armées alliées qui partagaient à G... le sort des nôtres, lui devront la première ou la plus complète connaissance du français, de la France, des Français, qu'ils en emporteront. Si, après le retour au pays, la situation de quelques-uns des prisonniers s'améliore grâce aux diplômes que l'instruction reçue à G... leur permettra d'acquérir, c'est à l'école de ce camp qu'ils en seront redevables. Enfin, si à G... a rayonné un foyer de sympathie, de mutuelle confiance et de confiance en l'avenir, de dévoûment, de bonne harmonie, c'est encore l'œuvre de l'école restée, de son premier à son dernier jour, fidèle à sa devise « tous pour un, un pour tous ». On comprend l'attachement que lui avait voué ceux qui l'avaient fondée et fait vivre, et la douleur poignante qui fut la leur lorsqu'ils durent en clore les portes. Nul n'en souffrit plus que M. N..., son directeur. Il en avait été la cheville ouvrière, et véritablement l'âme. Rien n'exprime mieux la déférente reconnaissance dont l'entouraient ses collaborateurs que ces mots de l'un deux : « Tous, plus âgés que lui, reconnaissant en lui un caractère, avaient pour lui beaucoup d'admiration et de sympathie, tous étaient heureux de se soumettre à sa jeune volonté. »

P.

Questions et Discussions.

Questions de grammaire.

I

Compléments essentiels et compléments circonstanciels.

La distinction des compléments du verbe, suivant qu'ils sont amenés ou non par une préposition, est tellement insignifiante en soi et de pure forme, qu'il ne vaudrait pas la peine de la faire si elle n'était utile pour l'application de la règle d'accord du participe. Elle ne suffit même pas pour la détermination du complément direct, qui est sa seule raison d'être, car *trois jours*, sans préposition, n'est pas complément direct dans « il a attendu trois jours », et *de graves soucis*, qui commence par une préposition, est complément direct dans : « elle avait de graves soucis ».

La distinction des compléments d'objet et des compléments circonstanciels a une autre valeur pédagogique. Seule elle permet une analyse intelligente de la proposition. On a critiqué l'expression *complément d'objet*. Si la distinction est juste, l'étiquette importe peu; la nomenclature traditionnelle ne manque pas de termes défectueux qu'on maintient sans inconvénient, en les corrigeant par la définition qu'on en donne. Mais n'est-il pas parfaitement logique d'opposer l'*objet* d'une action aux *circonstances* de temps, de lieu, etc., où elle se produit? Toutefois l'expression *complément d'objet* entraîne, dans la définition, l'emploi du mot « objet » appliqué à des personnes, ce qui peut être troublant pour des enfants. Je proposerais de dire : *complément essentiel*. Il y a des verbes tels que « dormir, marcher, etc. », qui expriment *complètement* l'action ou l'état, et qui, par suite, n'ont pas besoin de *complément*. Mais l'action de « donner », par exemple au sens juridique, n'existe que s'il y a un don et un

donataire, elle comporte deux compléments *essentiels*, qui manquent seulement lorsqu'on emploie le verbe dans une acception qui les englobe (il *donne* généreusement, dans le sens de : il *donne des secours aux pauvres*, il fait la charité). Dans une phrase telle que : « Il avait donné la veille, dans son cabinet, des instructions précises à tout son personnel », n'est-il pas plus utile de faire distinguer aux enfants les deux compléments essentiels et les compléments circonstanciels, que d'isoler le complément direct en assimilant les trois autres? Certains verbes ont passé, pour leur complément essentiel, de la forme indirecte à la forme directe : on a dit jadis *prier à quelqu'un*, nous disons aujourd'hui *prier quelqu'un*, exactement dans le même sens. Et c'est ce qui explique qu'un verbe tel que *obéir*, bien qu'il ait conservé la forme indirecte du complément, puisse avoir un participe passif : *vous serez obéi*. D'autres fois, la langue utilise les deux formes de complément pour exprimer des nuances de signification : cela *le sert* et *lui sert*. Dans les deux cas, l'action passe du sujet au complément, le verbe est transitif direct d'une part, transitif indirect (et non point intransitif) de l'autre, et le complément est aussi *essentiel* dans une acception que dans l'autre. Assimiler au contraire, comme on le fait d'habitude, les transitifs indirects aux intransitifs c'est tout brouiller. Le même verbe *servir* est véritablement intransitif au sens de *faire son service* : « il *a servi* dans la marine ». Dans un autre emploi, il se construit avec deux compléments essentiels : « il faut *lui* servir *ce qu'il demande* ». En mettant uniquement en relief le complément direct, on donne une idée fausse de la langue, on en dissimule la variété et la vivante souplesse.

II

Le subjonctif après si.

Un des maîtres les plus expérimentés de l'enseignement primaire à Lyon m'a posé la question suivante :

« Dans cet exemple, donné par une grammaire : *Il eût continué sa route si on ne l'eût averti*, comment faire comprendre aux

enfants que le second verbe, qui pourrait être remplacé par *avait averti*, se trouve au subjonctif? »

Voici, je crois, la solution :

Dans les phrases conditionnelles, les deux verbes, celui de l'action conditionnelle et celui de l'action condition, doivent être en principe au même mode : « Dans le cas où il *hésiterait*, on lui *écrirait*. Il *aurait hésité*, qu'on lui *aurait écrit*. » Mais, après la conjonction *si*, de même que le futur est remplacé par le présent (*s'il hésite*, au lieu de *s'il hésitera*, je lui écrirai), de même le conditionnel est remplacé par l'imparfait, d'où il résulte que le conditionnel passé est remplacé par le plus-que-parfait : *s'il hésitait* au lieu de *s'il hésiterait*; *s'il avait hésité* au lieu de *s'il aurait hésité*.

Lorsqu'il s'agit du conditionnel passé, un autre élément entre en jeu, c'est le maintien facultatif, à ce temps, du mode subjonctif, comme dans la langue latine qui, faute de mode spécial, utilisait le subjonctif pour exprimer le mode conditionnel. De même qu'on dit « *on lui aurait* ou *on lui eût écrit* », on dit aussi : dans le cas où *il aurait* ou *il eût hésité*, et, après la conjonction *si*, on se trouve avoir le plus-que-parfait de l'indicatif (au lieu du conditionnel passé) ou le plus-que-parfait du subjonctif à valeur de conditionnel passé : *s'il avait* (pour *s'il aurait*) *hésité*, ou *s'il eût hésité*. Ce n'est donc pas là le subjonctif proprement dit, mais la forme facultative du conditionnel.

L. Clédat.

Notes d'Inspection.

I. — Enseignement de la grammaire et de l'arithmétique.

Sur l'emploi de tableaux d'enseignement (Écoles élémentaires).

Sur un des murs d'une salle de classe, sobrement et aimablement décorée, où tout à l'heure sera faite la conférence pédagogique, je remarque, en bonne place, un tableau dont la correction un peu froide contraste avec les cartes coloriées et les illustrations qui l'entourent. C'est une feuille noire de carton souple fixée en haut et en bas à des baguettes de bois par de vulgaires clous de tapissier. Des caractères blancs parfaitement lisibles de tous les points de la salle y ont été tracés, évidemment par le maître de la classe. Des phrases courtes s'alignent, en petit nombre, à intervalles inégaux ; leur disposition fait prévoir un enseignement simple, clairement ordonné. J'examine plus attentivement le tableau; il présente des indications rappelant les principales notions élémentaires que comporte l'étude grammaticale du nom; définition, nom commun, nom propre, genre, nombre.... Nous sommes au mois d'octobre : le nom figure, dans la répartition mensuelle, au programme d'octobre.

J'aurais mauvaise grâce à insister sur les services qu'on peut attendre d'un travail qui, affiché pendant plusieurs semaines, tient devant les yeux des élèves les connaissances primordiales du chapitre de grammaire qu'ils étudient, et sous la forme que leur instituteur a jugée la mieux adaptée à leurs intelligences. Ceux qui fréquentent irrégulièrement, ceux dont la rentrée a été retardée rattachent sans peine les explications de la leçon du jour à ces formules dont le sens ne se grave pas moins profondément en eux que le texte; tous établissent avec les principes exposés un lien qui leur serait apparu moins nettement, ou seulement par intermittences, s'ils avaient appris dans leur livre

des leçons successives sur le nom; les principes mêmes sont d'autant mieux compris que le maître multiplie les questions ou les exercices, à l'occasion desquels les écoliers sont amenés à y recourir. C'est la classe rendue vivante, comme toutes les fois que les enfants deviennent actifs parce qu'ils se rendent compte de l'utilité d'un effort dont ils ont bien saisi le mécanisme.

J'interroge l'inspecteur. Dans toute sa circonscription, ces tableaux muraux sont en usage pour l'enseignement de la grammaire et de l'arithmétique. Chaque maître prépare les cartes dont il a besoin, mettant autant que possible à profit son expérience, cherchant à s'accommoder au livre des élèves, ne négligeant pas non plus les avis et conseils de ses collègues, de son inspecteur. L'aide qu'il peut recevoir de ceux-ci n'est jamais méprisable : je songe par exemple à des difficultés matérielles, à des problèmes économiques et pratiques d'exécution. Des solutions ont été trouvées, dont le bon marché n'exclut pas l'élégance : pourquoi ne les point adopter?

Mais j'ai surtout été frappé des bénéfices pédagogiques à recueillir par l'activité commune. Le travail de rédaction exige de chaque maître des recherches, des réflexions personnelles; la mise au point de son savoir, de ses observations lui fait découvrir d'heureuses simplifications : il cause volontiers avec ses camarades de ses trouvailles; une émulation naît et se propage, suscitant un labeur fourni avec plaisir, produisant chez chacun, avec un progrès professionnel, un attachement plus grand à la fonction.

J'ai regardé d'assez près différents tableaux. Je m'étonnerais qu'ils fussent une copie inintelligente et servile. Dans un tableau sur les pronoms, l'idée directrice qui déduisait de la définition générale du pronom les définitions des diverses sortes de pronoms était certes bien vivante, et si j'avais voulu la discuter, l'auteur du tableau, j'en suis sûr, était prêt à la défendre avec des arguments tirés de son propre fonds, sans le secours d'aucun avocat. Une table d'addition-soustraction concrétisant avec ses bâtonnets blancs toutes les additions où les nombres qui s'ajoutent ne sont que d'un chiffre, toutes les soustractions où le petit nombre et le reste ne sont que d'un chiffre, est — si j'ose dire — une évocation parlante et qu'entendront tous les élèves, des

opérations d'addition et de soustraction qu'ils ont réalisées avec des bûchettes tenues dans les deux mains. La table de multiplication-division n'est pas moins suggestive. Il est impossible qu'ayant fixé dans leur mémoire visuelle les signes traduisant si simplement les quatre opérations élémentaires sur les nombres entiers, les élèves ne retiennent pas le sens véritable de ces opérations, n'en comprennent pas immédiatement l'application à la solution des petits problèmes de la vie courante auxquels ils peuvent être associés. — C'est une joie pour l'écolier que cette révélation de l'utilité pratique des exercices scolaires. — J'aime moins un tableau sur la numération, trop chargé, m'a-t-il semblé, en énoncés de règles forcément un peu longues. Il eût pu se borner à la figuration, très heureusement imaginée d'ailleurs, d'un nombre de trois chiffres, cette figuration répartissant les bâtonnets, en nombre égal au nombre à représenter, en lots de cent bâtonnets, en lots de dix, en lot de bâtonnets indépendants; et il était facile, si on le désirait, de représenter d'une manière analogue un nombre de six chiffres pour mettre à son tour en évidence une notion nouvelle, celle des « classes d'unités ».

Je m'empresse d'ajouter que ma critique n'a qu'une valeur bien mince, puisqu'elle vise un tableau isolé, et aussi parce que le maître qui a conçu ce tableau aurait pu le justifier à mes yeux par le profit qu'en tirent les élèves auxquels il s'adresse. J'ai pourtant tenu à mentionner une réserve qui correspond à une légère appréhension.

Je ne vois que des avantages à l'emploi des tableaux, œuvre personnelle des instituteurs, destinée à fixer dans l'esprit de leurs jeunes écoliers des connaissances et des habitudes essentielles. J'hésiterais à en recommander, dans tous les cours, l'usage étendu à toutes les matières d'enseignement, à tous les chapitres d'une même matière. Il importe de ne pas les considérer comme une fin — la fin, c'est l'éducation de l'élève — ils ne sont qu'un moyen d'atteindre cette fin. L'outil qu'ils procurent, s'il est bien fabriqué, s'il est bien adapté, assure à qui sait s'en servir des résultats fort satisfaisants : il ne convient pas également à toutes les besognes, à tous les ouvriers. Mais me voilà entraîné vers une question complexe, beaucoup plus vaste que celle que j'avais abordée. Mon dessein était simplement de

signaler une initiative que je ne prétends pas absolument originale, mais qui m'a paru intéressante par la nature et la communauté des efforts demandés à tous les maîtres d'une circonscription et par l'unanimité des bonnes volontés qui, m'a-t-on dit, ont répondu à l'appel.

II. — Enseignement des sciences physiques.

La méthode active (écoles normales).

Mlle X... joint à des manières aimables une grande expérience et des dons fort heureux.

Son enseignement, clair, plein de vivacité et d'entrain, a une sorte de chaleur communicative qui lui donne prise sur les élèves. La parole de la maîtresse, toujours très simple, ne dédaigne pas de se faire familière à l'occasion. Les élèves sont constamment associées à l'enseignement et elles y prennent si bien goût qu'elles finissent par s'y associer d'elles-mêmes, répondant avec vivacité ou même devançant la question, s'intéressant aux expériences comme des enfants, au point de pousser des exclamations de joie quand l'expérience réussit. Voilà un enseignement vraiment collectif, vivant, qui apprend à voir et à découvrir. Les mêmes élèves qui tout à l'heure, dans une autre classe, faisaient figure d'élèves ternes et engourdies, s'éveillent, s'animent, participent activement et joyeusement à la classe.

*
* *

Insister sur les applications pratiques (écoles normales).

M. X... est un professeur instruit dont l'enseignement est assez clairement présenté. Mais, dans une leçon sur l'industrie de l'alcool, il n'a même pas été question de la fabrication industrielle de l'alcool ni de ses usages individuels. C'est de l'industrie théorique, de l'industrie de laboratoire. Les notions théoriques sont évidemment indispensables, même au point de vue industriel, mais encore conviendrait-il de les accompagner ou de les faire suivre de leurs applications pratiques. Pour des élèves d'école normale, ce complément pourrait même être considéré comme l'essentiel.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Liste des auteurs a expliquer a l'examen du certificat d'aptitude a l'inspection primaire. — La liste des auteurs à expliquer à l'examen du certifient d'aptitude à l'inspection primaire a été fixée ainsi qu'il suit pour une période triennale à partir de 1917.

Montaigne. — Extraits des *Essais* (éd. Jeanroy), livre Ier, chapitre xxv, p. 38-96.

Descartes. — *Discours de la Méthode*, 1re, 2e et 3e parties.

La Bruyère. — *Les Caractères*, chapitre xi, *De l'Homme*.

J.-J. Rousseau. — *Émile*, livre IV, jusqu'à « En commençant cet ouvrage, je ne supposais rien que tout le monde ne pût trouver ainsi que moi. »

Bain. — *La Science de l'éducation* : livre Ier, chapitre iii, l'*Éducation de l'intelligence*; livre III, chapitre ii, l'*Éducation morale*.

Tolstoï. — *L'Éducation et la culture* (tome XIII de la traduction des œuvres complètes, p. 149-212. — P.-V. Stock, éditeur.

Félix Pécaut. — *Quinze ans d'éducation*.

Durant la même période, les aspirants qui auront été mobilisés auront le choix entre les auteurs ci-dessus désignés et ceux de la liste précédente, établie par l'arrêté du 6 février 1912.

La discipline d'une intérimaire. — Nous reproduisons ci-après le devoir d'une jeune institutrice intérimaire qui, préparant le certificat d'aptitude pédagogique, avait eu à traiter ce sujet : *Punissez-vous vos élèves? Pourquoi? Comment?* Malgré une grave lacune — la candidate ne répond pas nettement à la question : « Punissez-vous? » — il nous a paru offrir un intérêt réel par ce qu'il révèle d'expérience personnelle en même temps que de sincérité et de bonté réelles.

« Lorsque je franchis pour la première fois le seuil de ma classe, par un matin neigeux de mars, j'éprouvai cette appréhension vague devant l'inconnu, que tous les débutants connaissent bien. Mais au premier contact, devant ces jeunes visages qui me regardaient eux-mêmes avec une secrète inquiétude, je sentis se fondre ma crainte. J'eus l'impression très nette que les braves petits qui m'entouraient

auraient bientôt toute mon affection. Ils n'ont pas tardé à la conquérir. Ils me l'ont rendue. C'est pourquoi je n'ai jamais sérieusement à sévir.

« Il est un fait indiscutable, reconnu de tous les maîtres; les écoliers de la campagne sont infiniment moins bruyants, moins dissipés, plus travailleurs que les écoliers de la ville. J'ai le souvenir un peu amer d'une suppléance de début, où une cinquantaine d'enfants mi-citadins, mi-paysans, étaient un brin tapageurs. A l'école rurale, la discipline est généralement facile, aidée par la famille, dans nos régions favorables à l'instituteur. Le maître est respecté. Je suis « la demoiselle », aussi bien pour les mamans que pour les enfants, comme on est « le monsieur » ou « la dame ». Je suis invitée, on vient me voir, des papas m'écrivent du front; c'est un élément d'autorité morale incontestable. Mais surtout, j'aime mes élèves. Ils n'ont pas, peut-être, cette intelligence alerte, cette vivacité de leurs condisciples urbains. En revanche, chez eux, aucune malice sournoise, pas la moindre tendance à la rébellion, pas de « fortes têtes » en un mot. Une naïveté délicieuse, une affection qui se manifeste par des gestes d'une puérilité touchante : une pomme posée sur mon bureau, un bonbon glissé dans ma main, parce qu'*on* pense que je les aime; toutes les fleurs de la haie dévalisées, fussent-elles les plus humbles; le feuillet de l'éphéméride enlevé; des chuchotements : « C'est la fête de la demoiselle, il faut la lui souhaiter »; des cartes qui pleuvent pendant les vacances; des larmes, quand août arrive et qu'*on* ne sait pas si je reviendrai; des attentes à la gare. Ils devinent bien, mes petits, que je les aime, et ils ne sont pas ingrats. Je me sens heureuse dans notre grande salle claire, devant leurs frais minois. Mon travail me semble plus gai; je le fais avec plus d'entrain, et jamais je ne l'ai trouvé trop lourd. La bonne humeur circule. L'école ne paraît pas ennuyeuse. On y vient avec plaisir, et vraiment il n'y a plus de place pour les punitions!

« Il arrive bien quelquefois pourtant qu'*on* est en retard de plusieurs minutes, parce que le village est loin et le temps mauvais; qu'une leçon n'est pas trop sue ou qu'un devoir est insuffisamment soigné; qu'*on* a un tantinet bavardé, son travail fini; qu'une dispute a éclaté dans la cour. Mon affection n'est pas faiblesse. Quand une sanction s'impose, je n'hésite point. Le plus souvent, je recours à une réparation dont l'enfant comprend toute la nécessité, et contre laquelle il ne songe pas à se révolter. Pour les retards, très rares, une retenue compensative de même durée, s'ils proviennent de la paresse. Je suis indulgente, si la neige, la pluie, l'éloignement en sont la cause. Quant à la leçon, *on* l'étudie à la récréation; *on* refait le devoir, après correction. Je n'ai pas besoin de dire que je n'use jamais des punitions corporelles, d'ailleurs formellement interdites. Je ne me vois pas abusant de ma force et de mon titre pour outrager une dignité humaine naissante, infiniment respectable. J'aurais honte et remords d'une telle attitude.

« Je tâche d'ailleurs de prévenir toute infraction à la discipline. Je surveille mes enfants durant les récréations, j'observe toute ma classe. Un regard, un mot, une simple menace, suffisent pour ramener l'élève bavard au silence. Le pli a été donné par les maîtres précédents. Il est pris et ne se défait pas. Le classement est satisfaisant. Mon emploi du temps a essayé, dans la mesure du possible, d'occuper au même moment toutes mes divisions, rendant ainsi plus rares les occasions de désordre, car l'enfant inactif a forcément tendance à se dissiper.

« Il ne m'est point arrivé jusqu'ici de punir pour des fautes sérieuses : mensonge grave, vol, désobéissance, réplique impertinente. Je suis convaincu que jamais l'idée d'amuser la classe par des réponses saugrenues, de prendre une attitude de révolte insolente, n'a effleuré une seconde l'esprit de mes enfants. S'il leur arrive de montrer un peu trop de paresse, de dénoncer la faute légère d'un camarade, ce dont j'ai horreur, je les gronde avec calme, attendant toujours avant de punir, la réflexion. Je n'ai même pas, fréquemment, à dire des paroles de blâme. Mon attitude subitement attristée indique à mes petits mon mécontentement. Ils le sentent. Ils en éprouvent un certain malaise qu'ils veulent dissiper. Dernièrement plusieurs de mes fillettes passaient outre à ma défense de glisser le long du chemin — le jeu était si tentant ! —; sans que j'aie prononcé le moindre mot, je les vis s'avancer vers moi. Elles balbutièrent un timide pardon; leurs petites lèvres se tendirent.... J'éprouvai une émotion douce qui m'amena les larmes aux yeux. A de semblables minutes on comprend mieux *La Maternelle* ou *l'Institutrice de province* de Léon Frapié....

« Aimer les enfants sans faiblesse et s'en faire aimer est le meilleur moyen de rendre toute punition à peu près inutile. Un sourire, un mot, un encouragement, un baiser aux tout petits, font plus pour assurer une bonne discipline, établir une affectueuse confiance, à la campagne surtout, que le grossier attirail des remontrances perpétuelles, des menaces, des pensums et des retenues. »

Musées scolaires[1]. — Dans la plupart des écoles existe un musée scolaire, mais trop fréquemment il est le résultat d'un travail ancien et qui ne s'est pas continué. Tantôt trop lustré, tantôt et plus souvent, poussiéreux, il ne semble pas toujours assez utilisé, ni assez méthodiquement. Un musée scolaire n'est pas fait pour la montre. Il doit servir à l'enseignement quotidien, aux leçons de sciences physiques et naturelles d'abord, mais aussi à toutes les autres, histoire, géographie, instruction civique, système métrique, calcul.

Il n'est pas jusqu'à la leçon de lecture qui n'exige qu'on y ait recours; les explications verbales, les définitions de mots sont souvent

1. Extrait du Rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de Maine-et-Loire.

peu claires pour les enfants, parce qu'elles se réfèrent à d'autres mots qui, eux aussi, auraient besoin d'être définis. Toutes les fois qu'il est possible, le meilleur moyen de faire comprendre un mot est de montrer l'objet qu'il désigne.

Ce qui est en cause, ce n'est pas un simple procédé d'enseignement, c'est la méthode générale qui convient à l'école primaire. L'expérience, si l'on veut bien donner au mot son sens le plus général, l'observation directe des choses est la condition nécessaire d'une instruction précise. La classe a le défaut de retirer l'enfant du sein des réalités; il faut qu'elle le remette incessamment en contact avec elles.

Nous n'avons pas à former de beaux parleurs, mais des esprits justes, qui ne jugent que de ce qu'ils connaissent et qui ne s'imaginent pas connaître quand ils savent des mots. Lorsque nous serons bien convaincus que tel doit être notre idéal, le musée scolaire ne sera plus un rayon d'armoire, une pauvre armoire même, qu'on ouvre rarement et où se mêlent des choses disparates, mais une vaste collection classée, sans cesse en voie d'accroissement.

Cinémas scolaires [1]. — Au moment où les pouvoirs publics se préoccupent d'organiser des cinémas scolaires, il m'est particulièrement agréable de signaler ce qui a été réalisé à Saïda.

Avec le concours de la municipalité, d'amis de l'enseignement et de la société des anciens élèves de l'école d'indigènes, une somme de 1 500 francs environ a permis l'installation d'un cinéma scolaire par les apprentis du cours d'apprentissage indigène. Des arbres morts offerts par des particuliers furent débités pour la confection du mobilier de la salle-préau, où 800 élèves peuvent s'asseoir.

L'œuvre réunit toutes les écoles publiques de la ville (1 100 à 1 200 élèves) et fonctionne avec l'aide effective de tous les maîtres ou maîtresses. Il est donné une séance par semaine. Les programmes, approuvés par M. l'inspecteur général des écoles d'indigènes, délégué à cet effet par M. le recteur, prouvent que dès maintenant il existe un nombre considérable de films instructifs et moralisateurs. Obligatoirement, chaque séance comprend un film de guerre.

Le cinéma scolaire a vivement intéressé les nombreux conscrits indigènes qui assistaient pour la première fois à une séance de projections.

Les dépenses sont couvertes par une cotisation moyenne de 10 centimes par élève, nulle pour les indigents, plus élevée pour les élèves aisés. Les frais des séances étant très réduits, la majeure partie des recettes a été affectée à diverses œuvres de guerre. On pourra réduire

1. Extrait du Rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie du département d'Oran.

les cotisations après les hostilités. Toutefois il devra être constitué une caisse de réserve pour parer à l'usure inévitable d'un matériel si important.

Ψ

Épidémies : le licenciement n'est pas le meilleur moyen de les combattre. — Dans les campagnes, dès qu'une épidémie même bénigne se déclare, oreillons, rougeole, la première pensée est de licencier l'école, comme si elle était un foyer de contagion et le seul. C'est pourtant à l'école que les enfants sont le mieux gardés contre le risque de fréquenter un contagieux, qu'ils sont surveillés et qu'ils apprennent le mieux les précautions à prendre contre la maladie; du jour où l'école est fermée, livrés à eux-mêmes des semaines entières, ils prennent et portent la contagion dans les rues, dans les maisons, au hasard des rencontres. Il nous faut trop souvent rappeler la règle et faire rouvrir des écoles ainsi fermées sans motif suffisant, et, au surplus, sans autorisation préfectorale. Des évictions successives et la désinfection, répétée s'il y a lieu, des locaux scolaires, sont, pour l'hygiène et les études, les meilleures mesures et elles sont réglementaires.

Ψ

Séance annuelle de l'Orphelinat de l'enseignement primaire. — L'œuvre de l'Orphelinat de l'enseignement primaire a tenu son assemblée générale annuelle, le dimanche 25 mars 1917, à la Sorbonne, sous la présidence de M. Desplas, ministre des Travaux Publics.

Tout en signalant les services rendus (2 800 orphelins ont été secourus en 1916), les rapports lus au cours de la séance ont mis en lumière les charges très lourdes qui, du fait de la guerre, pèsent sur le budget de l'association : au 15 mars dernier elle avait adopté 1 015 pupilles, enfants de 650 sociétaires tués à l'ennemi : plus du tiers des pupilles sont des orphelins de la guerre.

Les dépenses se sont notablement accrues : elles dépassent 324 000 francs pour l'exercice 1916.

Les recettes se sont également accrues : c'est que des souscriptions généreuses sont venues à l'œuvre; que dans les milieux qui touchent à l'école, l'appel des inspecteurs et inspectrices, des directeurs et directrices d'école normale, a été entendu — il est intéressant de souligner l'augmentation du nombre de membres « honoraires »; — c'est que, dans un excellent esprit de solidarité beaucoup d'instituteurs et d'institutrices ont tenu à verser la cotisation modeste qui les associe à une bonne action. Cette bonne action n'est point une mauvaise affaire pour les membres participants : au produit de leurs cotisations, 126 417 francs, s'oppose le chiffre de 316 230 francs, secours payés aux orphelins.

---

1. Extrait du Rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Loire-Inférieure.

En dépit des recettes plus abondantes, l'exercice 1916 s'est soldé par un déficit de 45 887 francs, élargissant la brèche ouverte à la fin de 1914 dans les réserves de l'association.

Les administrateurs et amis de l'Orphelinat envisagent l'avenir avec confiance. Les circonstances actuelles ont grandi l'intérêt qui s'attache aux orphelins. Les donations restent fidèles, la propagande est de plus en plus active. Aidés par une organisation qui, depuis trente ans, a fait ses preuves, et qui double sensiblement les recettes dues aux cotisations des membres participants, les instituteurs obtiendront d'une entr'aide, fournie par une majorité qui de plus en plus tendra vers l'unanimité du personnel, les ressources nécessaires au rétablissement d'un équilibre budgétaire momentanément compromis.

Secourir les orphelins des collègues disparus est un devoir corporatif auquel nul ne voudrait se soustraire : la mort glorieuse des héros rend le devoir encore plus impérieux.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Educational review, mai 1916. — *La guerre vue de la fenêtre d'une école.* — La revue américaine publie — et cela est symptomatique — un article ainsi intitulé, paru dans le *Times* de Londres du 14 janvier 1916. D'après l'auteur, anonyme comme fréquemment dans la presse anglaise, la guerre présente exige un règlement final tel qu'il rende possible le développement ultérieur d'un véritable comité des nations affranchies; ce règlement et son application dépendent grandement des éducateurs. Les vérités, éclairées si crûment par la conflagration d'aujourd'hui, ne doivent point se laisser obscurcir par l'oubli, pour faire place chez les uns aux passions inférieures d'une vaine gloriole et chez les autres aux feux amers et toujours couvants du ressentiment.

Que faire donc? Enseigner d'abord que le patriotisme est le vif et constant désir de rendre notre patrie — et non pas la conviction qu'elle est — le meilleur pays du monde.

L'instituteur allemand a réussi à incruster parmi ses élèves cette conviction de la surexcellence de leur patrie, au prix de laquelle toutes les autres ne seraient que des repaires de vils calomniateurs et de lâches pervertis. C'est pourquoi leur patriotisme passionné et fanatique les a incités au sacrifice et à l'héroïsme, mais aussi à quels crimes et à quelles folies!

En face d'un tel enseignement — si pareil ouvrage mérite cette appellation — se trouvent énumérés en plus de deux grandes pages les services de toute sorte si glorieusement et si humainement rendus par les éducateurs français, dès la première année de guerre, non seulement à leur pays, mais à la cause des Alliés et par là à l'ensemble des nations civilisées.

Juin 1916. — *L'enseignement au Japon d'aujourd'hui.* — M. Lakamoto nous apprend, dans un intéressant article, que le nombre des étudiants, entretenus aux frais de leurs parents à Tokyo, dépasse

120 000. Lorsqu'un journal de Sydney affirme que, le plus souvent, l'étudiant japonais est un ouvrier, parfois commissionnaire, parfois garçon laitier ou vendeur de journaux, ce journal exagère. Certes, il est de ces étudiants qui, le soir, portent des costumes quelque peu fripés, crient : « Journaux!... Achetez les journaux ! » D'autres, par de froides matinées, vêtus de brun, des clochettes sonnant à leur taille, s'en vont distribuer des bouteilles de lait. Ceux-là sont, en effet, des *Kugakusei*, ou étudiants obligés de gagner leur vie, mais ils sont relativement fort peu nombreux.

D'autre part on a reproché à l'étudiant japonais de rechercher l'instruction simplement dans le but de s'enrichir et non par amour de l'étude. Et cependant, d'année en année, le nombre des candidats aux Universités dédaignant les écoles techniques spéciales devient tel que celles-ci sont totalement insuffisantes. En outre les Japonais, de façon unanime, attribuent à l'*O-Chokugo*, édit impérial sur l'enseignement promulgué par le feu Mikado en 1890, toutes leurs victoires dans la guerre russo-japonaise.

L'organisation scolaire japonaise, exposée par M. S... semble être une sorte de compromis entre le régime français et le régime américain.

L'étudiant japonais consacre à ses études la période de sa vie entre l'âge de sept ans et celui de vingt-huit environ. Dès qu'il a sept ans, l'enfant est tenu, obligatoirement, de fréquenter l'école primaire mixte ou *Skogakko* divisée en deux parties : la première, élémentaire, comprenant un cours d'études de six années; l'autre, complémentaire, durant deux ans. Ces écoles sont, au Japon, de fondation si récente, que les gens ayant aujourd'hui soixante ans ne les ont pas connues dans leur enfance.

L'école moyenne est une sorte de cours complémentaire supérieur durant cinq ans, recevant les gradués de l'école primaire, destinée à former la classe influente dans le futur Japon et préparant l'accès aux écoles normales, primaires supérieures, techniques et secondaires. Dans chaque préfecture se trouve une école normale primaire avec un cours d'étude de quatre années. C'est pendant la dernière de ces années que se fait l'éducation professionnelle. Les élèves y sont gardés à moins d'insuffisance, et entretenus par la préfecture sous condition d'un engagement décennal.

D'autres établissements ont pour but l'enseignement agricole, naval, commercial et industriel.

Les écoles secondaires, au nombre de 8, sous le contrôle immédiat du ministre de l'Instruction publique, sont, en quelque sorte, des cours préparatoires où pendant trois ans les futurs étudiants en droit et en lettres suivent les cours de la section I, les futurs étudiants scientifiques ceux de la section II, et les candidats médecins ceux de la section III.

Les Universités, au nombre de 4, dépendant elles aussi directement du ministre, donnent, en même temps que quelques Universités privées,

à peu près les mêmes enseignements que les Universités des autres pays du monde.

Juin 1916. — *God save England!* (*Dieu sauve l'Angleterre!*). — La revue américaine a eu l'heureuse idée de reproduire un article paru dans la *Gazette de la Bourse* de Pétrograd et ayant pour titre les mots *God save England*, sorte de réponse jetée à l'encontre du fameux cri *Gott strafe England* (Dieu châtie l'Angleterre!) dans lequel s'exhalent le dépit et l'angoisse germaniques.

Essayons, dit l'auteur de l'article, de nous imaginer poursuivant des buts communs avec l'Allemagne et engagés dans une guerre avec l'Allemagne pour alliée! Trouverions-nous des volontaires pour une telle guerre? J'ai beau chercher attentivement autour de moi, je n'en puis découvrir un seul. Et, cependant, lors de la guerre russo-japonaise, les Allemands furent nos complices secrets, mais, autant qu'il m'en souvienne, ce fait n'excita chez aucun de nous une affection quelconque pour Berlin, et les visites familières à nous rendues par l'empereur Guillaume ne ressemblaient, en quoi que ce fût, à des fêtes populaires. Et lorsque tout à coup la guerre éclata, les anciens déclarèrent d'un ton non équivoque : « Si l'Allemand est notre ennemi, cette guerre est nécessaire; si l'Anglais et le Français sont nos amis et alliés, cette guerre est bonne et son but est bon. »

Pour moi, il m'est difficile de dire pour quelle raison plutôt que pour telle autre j'aime les Anglais. Avant la guerre, j'écrivais à leur sujet que c'était une *nation d'hommes*. Peut-être en ma qualité de Slave (le caractère national de cette race, déclarent les esprits observateurs, renferme tant de traits féminins) les Anglais m'attirent-ils particulièrement à cause de ce caractère viril; à la vérité, les Allemands ont aussi leur virilité, mais, pour la différencier de la britannique, il me suffira de faire remarquer qu'aux Anglais les Russes ont pris le mot *gentleman* tandis qu'aux Allemands ils ont emprunté ceux de *Bürger* et de *Philister*.

De l'Anglais, j'aime le pays, l'aspect, la nette et fine intelligence, l'histoire suggestive — suite d'erreurs transformées en bénéfices — et la littérature aussi ancienne qu'originale; et le secours qu'il nous prête et nous prêtera nous inspire la plus haute espérance en l'ultime victoire, et c'est pourquoi, lorsqu'il m'arrive d'entendre ou de lire la prière allemande plus « pleine de la crainte de l'Angleterre que de foi en Dieu « *Gott strafe England* », je me sens prêt à crier, de toutes mes forces, et à l'unisson avec toute la Russie, *God save England!*

Septembre 1916. — *L'attitude des savants allemands de distinction.* — L'E. R. de septembre 1916 publie une lettre adressée au Recteur de l'Université de Birmingham, sir Oliver Lodge, par le physicien Planck de Berlin, employant comme intermédiaire le Pr Lorentz de

l'Université de Leyde. En fait de commentaires, la revue américaine dit : « La personnalité des deux savants allemand et hollandais suffira pour donner aux deux documents ci-dessous un intérêt inusité. »

Le Professeur Lorentz à Sir Oliver Lodge.

Haarlen, avril 1916.

Monsieur,

Je prends la liberté de vous envoyer copie d'une lettre qui m'a été adressée par le Pr Planck pour être publiée. Elle a paru dans l'*Algemeen Handelsblad* d'Amsterdam, le 11 avril.

H. A. Lorentz.

(Comme mode de transmission, il est difficile d'imaginer quelque chose de plus résolument sec.)

Le Professeur Planck au Professeur Lorentz.

Berlin, mars 1916.

Honoré Collègue,

L'appel bien connu au « Monde de la culture » qui a été signé par 95 savants et artistes allemands, et publié en août 1914, a, par suite des termes dans lesquels il a été rédigé, conduit à des conceptions erronées quant à l'attitude des signataires, comme je l'ai fréquemment découvert à mon regret. A mon point de vue personnel-partagé par beaucoup de mes collègues... cet appel, qui reflète dans sa composition l'énervement des premières semaines de la guerre, avait, et ne pouvait avoir pour fin, qu'un acte de défense, et par-dessus tout de protection de l'armée allemande, amèrement accusée, et une déclaration explicite que les savants et artistes allemands refusent de séparer leur cause de la cause de l'armée allemande.... Je suis content de pouvoir affirmer à nouveau... que nous ne sommes pas encore à même de prononcer un jugement définitif — en aucun sens scientifique du terme — sur les grandes questions de l'histoire du temps présent. Seul un examen postérieur, objectif et à côtés multiples, pourra décider dans quel camp se trouvera finalement fixée la responsabilité première de l'échec des efforts pour la paix et des souffrances humaines causées — examen dont nous attendons les résultats avec une conscience tranquille....

Votre tout dévoué,

Dr Max Planck.

Ainsi l'un des plus grands savants allemands confirme, en termes bien moins altiers que jadis, la nécessité où ses collègues et lui se sont trouvés de défendre l'armée allemande. Et puis, et surtout, il demande la remise à beaucoup plus tard du verdict qui doit désigner

les responsables de la présente guerre. Plus on laissera opérer l'éloignement, plus la déformation des faits sera grande et facile, et avec le doigté plus habile que scrupuleux de la science allemande, le savant docteur compte bien voir rejeter et déplacer la culpabilité qui pèse sur toute sa race, afin de lui épargner le châtiment de l'immanente justice. A. Gricourt.

Suisse.

L'Éducateur, 10 février 1917. — *Une caisse scolaire d'assurance contre la maladie à Genève.* — M. Nicolet, député, vient de présenter au Grand Conseil de Genève un généreux projet de loi créant une caisse scolaire d'assurance contre la maladie. Tous les enfants devront payer chaque semaine une minime cotisation de 10 centimes. Cette cotisation et une part égale de la subvention de la Confédération constitueront les ressources de la caisse. On compte ainsi réunir pour les 25 000 élèves des établissements primaires et secondaires une somme de 250 000 francs par an, qui paraît suffisante.

« Les droits du petit assuré sont ainsi définis : honoraires du médecin, coût des ordonnances, pension dans un établissement sanitaire (sanatorium ou hôpital), le tout à la charge de l'assurance scolaire; avec cela, liberté pour les parents du petit malade de choisir médecin et pharmacien à leur convenance. Ces droits s'étendent sur toute la scolarité et les charges correspondantes s'élèveront, pour un élève qui quitte l'école à quatorze ans, à 30 francs environ. »

Cette loi, sociale au premier chef, donnera à l'enfant malade, qu'il soit riche ou pauvre, le droit aux mêmes soins, à la même sollicitude; sans des démarches quelquefois humiliantes pour le père incapable de payer, le petit malade pourra, si son état l'exige, aller retrouver la santé à la montagne ou recevoir à l'hôpital les soins que nécessite sa santé.

❧

Chronique de la Suisse allemande. — Trois questions semblent préoccuper particulièrement, dans ces derniers temps, les divers degrés du corps enseignant.

C'est d'abord la question de l'*éducation nationale et civique.* Parmi les nombreuses villes qui ont institué, au cours de cet hiver, des cours destinés à initier les futurs électeurs aux nombreux problèmes de la vie nationale, on peut citer Berne, Bienne, Thoune, Olten, Aarau, Saint-Gall, Bâle, Zurich et Coire. Chacune procède à sa façon. Ce ne sont pas seulement des membres du corps enseignant qui participent à ces cours, mais encore des industriels, des commerçants, des journalistes, des hommes politiques, etc. Beaucoup de ces conférences sont accompagnées d'expériences scientifiques et de projections lumineuses ; d'autres sont suivies de visites dans les usines.

De nombreuses associations d'instituteurs ont en même temps discuté cette question dans leurs conférences pédagogiques. L'accord semble se faire de plus en plus sur trois points essentiels :

« *a*) L'éducation nationale ne doit pas devenir une branche d'enseignement indépendante ; il s'agit d'un principe qui doit trouver sa place dans toutes les leçons, quoique dans des mesures différentes.

« *b*) Les programmes d'histoire devraient être remaniés de manière à ce qu'il y eût assez de temps pour traiter en détail le XIXe siècle, si important au point de vue constitutionnel.

« *c*) On réclame enfin une revision des manuels d'histoire et de géographie en vue d'accorder une plus grande place à tout ce qui a trait à la vie nationale. »

Une autre question commence à être discutée très souvent dans les cercles pédagogiques ; c'est celle du *choix d'une profession* et du rôle que l'école est appelée à jouer dans ce domaine. Partout on est tombé d'accord que l'école ne doit pas se désintéresser de cette question. Elle est d'autant mieux placée pour agir que, grâce aux nombreuses observations faites par les maîtres sur leurs élèves, ils sont à même d'en connaître les préférences, les aptitudes pour tel ou tel métier. De plus, par une certaine orientation donnée à l'enseignement et par de petites causeries spéciales, les instituteurs peuvent contribuer largement à remettre en honneur le goût des métiers manuels. Mais l'école ne saurait agir seule ; partout où l'on s'est occupé du côté pratique de la question, les autorités scolaires, les conférences de maîtres, etc., se sont mises en rapport avec les commissions d'apprentissage, avec des comités de patronage et d'autres institutions poursuivant le même but. Dans quelques endroits, on a déjà pu constater d'heureux résultats.

Enfin beaucoup de cantons se sont efforcés d'améliorer la *situation matérielle* des maîtres. Ceux de Schwytz et de Lucerne accordent aux communes une subvention de 50 p. 100 du montant des allocations spéciales votées en faveur des membres du corps enseignant, mais ne font rien si les communes ne votent pas d'augmentation. Dans le canton de Thurgovie, le Conseil d'État dispose d'un crédit spécial de 20 000 francs réparti entre environ 150 instituteurs et institutrices. Le canton des Grisons accorde des allocations spéciales de 120 francs jusqu'à un traitement de 2 500 francs et de 100 francs pour les traitements allant de 2 500 à 3 500 francs, plus 30 francs par enfant. A Bâle-Campagne, les instituteurs reçoivent une indemnité spéciale de 75 francs pour les célibataires et de 130 francs pour les mariés, plus 25 francs par enfant, quand leur traitement ne dépasse pas 3 000 francs. Les frais qui en résultent sont partagés entre l'État et les communes. Dans le canton de Soleure, les traitements minima passent pour les instituteurs de 1 600 à 2 000 francs, pour les institutrices de 1 400 à 1 800 francs. L'État participe à ces augmentations par des subsides allant de 3/16 à 11/16.

E. Simonnot.

Bibliographie.

(*Rapports présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

L'âme de la France dans ses poètes, par Paul Verrier. Brochure in-18, 0 fr. 50. Paris, Larousse éditeur.

On dit, en général, que la France est le pays de la raison et du bon sens. M. Paul Verrier, reprenant une vue très juste de Michelet, a voulu montrer que, ce qui la caractérise plus profondément, c'est le cœur, — un besoin d'amour et de dévoûment, d'enthousiasme. Pour le prouver, il interroge ses plus grands poètes qu'il considère avec raison comme ses interprètes les plus clairs et les plus fidèles. L'auteur des *Stances à la Malibran* lui répond que vivre, c'est souffrir et aimer. L'auteur des *Méditations* ne lui parle que d'amour, humain ou divin, de fraternité entre les peuples. L'auteur de la *Légende des Siècles* lui peint l'ascension de tous les âges et de toutes les conditions vers cet idéal qui les résume tous, la charité universelle. Et Bossuet, avant eux, avait refusé toute vraie grandeur aux « héros sans humanité ». Telle apparaît à M. Verrier l'âme de la France dans ses plus grands écrivains. Mais peut-être n'y a-t-il là que désirs ou aspirations, démentis par les faits. Pour convaincre ses auditeurs que ces sentiments sont, au contraire, notre âme même, il jette un coup d'œil rapide, mais pénétrant, sur le passé de notre littérature, en le confrontant avec notre histoire. Notre plus ancien poème n'est pas un chant de guerre, comme le Hildebrundslied allemand; c'est une cantilène, médiocre, mais héroïque, où l'on montre sainte Eulalie préférant le martyre au reniement. Notre épopée nationale n'est pas, comme le Nibelungenlied des Allemands, la glorification de la cupidité, de la trahison et des massacres : Roland n'attaque pas par derrière, et combat pour un idéal, parce que

Païens ont tort et chrétiens ont droit.

Nos poèmes de *Saint Graal* et de *Tristan et Yseult*, à leur tour, expriment si bien cet idéal de la passion, et cette passion d'idéal, que Wagner « n'a rien trouvé de mieux que de les reprendre pour chanter les mêmes sentiments ». Et l'action suivait la pensée. Les croisades — l'événement le plus grand du moyen âge — n'ont eu lieu, que

parce que la France les a conçues, décidées et accomplies. Quelle autre histoire possède un saint Louis vainqueur, rendant aux Anglais les conquêtes de son père, parce qu'il les jugeait injustes? Quel autre peuple a eu la gloire de s'incarner dans une Jeanne d'Arc, soulevée par « la grande pitié qu'il y avait au royaume de France »? Toute notre littérature et toute notre histoire attestent une nation prédestinée à l'enthousiasme, et gouvernée par l'honneur. C'est Corneille atteignant, avec Polyeucte, jusqu'au sublime. C'est Racine encourant, par bonté de cœur, la défaveur royale. C'est Molière commandant la haine contre le vice, et sacrifiant sa vie, pour que les machinistes et le souffleur aient le pain du jour. C'est Voltaire luttant avec acharnement pour la justice. Et c'est, enfin, héritière et exécutrice de ce passé, la Révolution française, révélant aux hommes les Droits de l'homme, appelant tous les peuples, et ses ennemis mêmes, à comprendre et à partager ses bienfaits; à l'invasion et aux outrages, elle répond par la Liberté et la Fraternité. Après Louis XIV, disant que « la guerre ne saurait être faite trop honnêtement », Napoléon fait jurer à ses soldats qu'ils respecteront les peuples qu'ils délivreront. La Révolution, obligée, pour se défendre, de vaincre, veut que les défaites de ses ennemis les affranchissent : comme Richelieu déclarait, à son lit de mort, qu'il n'avait jamais eu d'autres ennemis que ceux de l'Etat, elle déclarerait qu'elle ne connaît plus d'autres ennemis que ceux de la liberté et de l'humanité.

Tels sont les traits éternels de la France; M. Paul Verrier les a marqués avec autant de force que d'éclat. Mais il ne suffit pas de le remercier d'avoir porté la bonne parole dans plusieurs villes du Danemark, de la Norvège, de la Finlande et de la Suède; il faut que son éloquente conférence soit lue, et répandue partout. Le souffle en est tel, l'accent est si ému, que cette prose se soutient, par sa ferveur, à côté des plus beaux vers. Et puis, il ne faudrait pas que nos titres de noblesse fussent moins connus chez nous qu'à l'étranger.

Anthologie de la littérature anglaise (t. II), par Koszul. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Delagrave, éditeur.

Il est fâcheux que M. Koszul, prisonnier de guerre depuis Maubeuge, n'ait pu mettre la dernière main à ce tome second de son *Anthologie*. Il eût sans doute corrigé d'assez nombreuses fautes d'impression, ajouté une introduction aussi substantielle que celle du premier volume, modifié peut-être un plan qui paraît artificiel ou tout au moins forcé. L'ouvrage est en effet divisé en deux parties : le Romantisme, l'Époque victorienne. Or, classer parmi les romantiques le spirituel Sheridan, l'héritier direct de Molière; Gibbon, l'historien de la décadence romaine, et Burke, le philosophe du conservatisme anglais, c'est vraiment se montrer l'esclave des dates; d'autre part, les brillants essayistes Hazlitt et Lamb, morts, l'un en 1830, l'autre en 1834,

et de Quincey, dont le *Mangeur d'opium* date de 1821, n'appartiennent pas à l'ère victorienne; et, par son œuvre la plus caractéristique, *Père et Fils*, parue en 1907, M. Edmund Gosse la déborde. C'est encore à la même faute de plan qu'est probablement due l'omission d'une romancière de premier ordre, Jane Austen, qui, bien que contemporaine de Walter Scott, ignore le mouvement romantique comme les bouleversements européens, en même temps que, par sa claire raison, son observation lucide, son humour discrète, elle se rattache directement au classique Addison. Reprocherons-nous encore à M. Koszul de n'avoir pas fait la part assez large aux grands écrivains — péché courant des anthologies? Il ne donne aucun extrait d'*Aurora Leigh*, ce poème inégal sans doute, mais si vibrant et si caractéristique, de Mrs. Browning, ni des *Idylles du Roi*, de Tennyson. Il eût donc pu utilement ajouter à ce volume les cent pages qui l'eussent égalé à la dimension du premier.

Malgré ces défauts ou ces lacunes, l'ensemble nous présente un tableau fidèle et très attachant de quelque cent trente années de « fécondité artistique », « d'une force et d'une variété sans égales ». Les extraits des 54 écrivains — depuis l'imposteur Macpherson, l'inventeur d' « Ossian », jusqu'à M. Robert Bridges, le poète-lauréat actuel, et Mme Alice Meynell — sont précédés de notices aussi neuves que concises. Pour les extraits eux-mêmes, l'auteur a largement puisé dans les traductions déjà anciennes : elles ont l'avantage de porter « l'air et l'allure du temps passé », et d'expliquer l'influence des œuvres en nous montrant l'idée qu'ont pu s'en faire les contemporains; M. Koszul en a d'ailleurs signalé ou corrigé les erreurs graves. La poésie est presque toujours rendue, soit par M. Koszul lui-même, soit par d'autres anglicisants, en vers rimés ou en vers blancs; elle veut conserver ainsi quelque chose de cette musique intérieure qui en est comme l'âme et la vie; parfois le résultat est tout à fait heureux; trop souvent aussi, la langue française, — cette langue aux contours trop arrêtés, et incapable, disait Henri Heine, d'exprimer le clair de lune — trahit le mouvement fluide de l'original et le fige en une allure vieillotte et pseudo-classique; ou bien, défaut plus grave, elle dilue des vers octosyllabiques, des vers frappés en pâles alexandrins; on a alors quelque chose de bizarre, de dur ou de flou, donnant la pénible impression d'une difficulté contre laquelle le traducteur a lutté sans la vaincre. Somme toute, cela vaut encore généralement mieux qu'un terne ou rocailleux mot à mot en prose.

Ce second volume ouvrira donc plus largement au lecteur le plus riche trésor d'imagination que puisse offrir une littérature moderne; il contribuera à dissiper ce préjugé qui date de Napoléon, et que nos jaloux ennemis ont savamment entretenu, que les Anglais sont une race de boutiquiers étroitement positifs.

Les Français au cœur de l'Amérique, par John Finley (trad. de Mme Boutroux). 1 vol. in-16, 5 francs. Paris, A. Colin, éditeur.

Depuis le jour où le Malouin Cartier aborda en Amérique, croyant avoir atteint la Chine, et s'y enfonça très avant jusque dans la capitale des Indiens, à plusieurs centaines de milles de l'Océan, c'est une très belle histoire que les Français ont écrite au cœur de l'Amérique, et particulièrement dans cette vallée du Mississippi, « la Rivière divine », qui, suivant le mot de M. John Finley, est aujourd'hui « le tronc et la force de la grande république américaine ». Ce sont les Français qui, en fondant, avec Champlain, la Nouvelle-France sur les bords du Saint-Laurent, ont rendu possible toutes les explorations postérieures. Français, ces colons intelligents et hardis qui, du Labrador aux Grands Lacs, se sont avancés pas à pas, à travers les immenses forêts. Français, ces « frères gris » et ces « robes noires », c'est-à-dire ces Récollets et ces Jésuites, souvent rivaux dans leur dessein d'évangélisation, qui, des Grands-Lacs au haut Mississippi ont, en somme, porté avec le Christ les semences fécondes de la civilisation méditerranéenne. Français, ce Cavelier de la Salle descendant de sa source jusqu'à son embouchure ce grand fleuve, semblable à une mer, qu'il nomma le Colbert après avoir baptisé son bassin Louisiane et fondé à son embouchure un établissement qui est devenu la Nouvelle-Orléans. Français, tous ces pionniers qui pendant tout le cours du XVIIIe siècle parcourent le pays et y construisent des forts devenus aujourd'hui des villes : Pittsburg, Cincinnati, Chicago, Saint-Louis. Grâce à eux, la vie commence à circuler dans le pays, de petits comptoirs se fondent et bientôt sur certains points s'agglomèrent en villes. Les pionniers français n'apportent pas seulement avec eux cette ébauche de civilisation matérielle : ils tracent aussi les premiers linéaments d'une civilisation intellectuelle et morale. Vivant avec les Indiens sur le pied d'une sorte de familiarité que le hasard des combats transforme souvent en véritable fraternité, ils influent sur eux; leur caractère égal et patient, leurs mœurs douces, leur souci d'équité et de justice se répandent peu à peu autour d'eux, et ces mœurs égalitaires et bienveillantes laisseront des traces profondes sur l'esprit et sur les mœurs publiques du peuple américain. Les Français ont été ainsi les explorateurs du pays, les initiateurs du puissant mouvement d'affaires qui a pour théâtre cette vallée devenue la reine des marchés du monde, les semeurs des idées qui sont devenues les caractéristiques et qui font la grandeur du peuple américain.

C'est là ce que raconte, ce qu'affirme M. John Finley, directeur de l'Enseignement et président de l'Université de l'État de New-York, dans un livre qui est le résumé des conférences faites à la Sorbonne. Ce livre, à la vérité, n'innove pas, à proprement parler, dans le domaine de l'érudition; il ne met en œuvre que des faits déjà connus.

Mais, très savoureux et très évocateur, il donne à des choses et à des faits connus leur sens profond; il retrouve la vie dans l'herbier desséché et, remontant par la force du sentiment jusqu'à l'âme du passé, il nous la montre agissant encore sur les instincts du peuple américain.

Le livre de M. John Finley présente, par le sujet qu'il traite, par les aperçus multiples qu'il renferme, un intérêt indiscutable pour tous ceux que préoccupe l'histoire des origines américaines. Pour nous autres, Français, il a le mérite de faire revivre d'une manière remarquable un chapitre trop ignoré de notre expansion civilisatrice, et d'être conçu dans un sentiment d'ardente sympathie pour la France qui, à l'heure actuelle, nous paraît tout particulièrement précieux. On en jugera par cette citation empruntée à sa conclusion, le *Cœur de l'Amérique* : « Grâce à la bravoure et à la foi de ses enfants, la France a conquis la vallée du Mississippi sur un passé d'un million de siècles; grâce à des héroïsmes ignorés, elle l'a faite sienne et l'a gardée pendant un siècle sous sa domination, et, bien que, nominalement, elle n'ait plus aucun droit de propriété snr son territoire, elle conserve du moins le droit de toucher encore une sorte de droit d'arriéré de fermage, de partager le fruit des vertus humaines qu'elle y a semées jadis. Ce droit-là, jamais le temps ne pourra ni le lui enlever ni l'obscurcir : il ne saurait qu'augmenter. »

Education physique des adolescents, par G. Demeny. 1 vol. in-8° avec 138 figures, 2 fr. 50. Paris, Félix Alcan, éditeur.

Ce récent livre de M. Demeny continue la série de ses publications sur l'éducation physique.

Des considérations pédagogiques d'une observation ingénieuse et pénétrante y encadrent excellemment un exposé de conseils judicieux sur la pratique des sports d'un usage courant. Marcher, courir, sauter, grimper, lancer, nager, canoter, lever et porter des fardeaux..., exigent un apprentissage méthodique et dirigé des mouvements élémentaires qui assurent une réalisation harmonieuse de ces actes, en somme complexes.

M. Demeny a imaginé une méthode d'assouplissement et d'entraînement préparant à ces diverses applications sportives. La suite rationnelle des exercices qu'elle prévoit comporte un travail qui plaît aux jeunes gens par sa variété et qui leur procure, s'il est fait correctement, de précieux avantages de santé et de développement physique. Des figures schématiques éclairent le professeur, qu'achève d'instruire une indication précise des défauts les plus habituels, à corriger dans chacun des mouvements décrits. Point n'est besoin du reste que le professeur soit un virtuose ou un athlète : il importe, il suffit qu'il ait les qualités d'un éducateur. « Il doit connaître à fond ce qu'il enseigne pour guider son élève et lui éviter des tâtonnements

inutiles. Il doit surtout se baser sur les observations naturelles et laisser de côté les conventions et les préjugés qui empêchent tout progrès. »

Très séduisante est une doctrine qui fait un tel appel aux initiatives intelligentes, informées, réfléchies. Sans doute son libéralisme peut manquer de bienveillance envers certaines écoles, et son éclectisme ne paraît pas disposé à accueillir les méthodes dont la justification est subordonnée à des rites, à des gestes d'une pratique automatique et inconsciente. Mais les tendances combattives de l'ouvrage n'apparaissent guère qu'incidemment, et ne se révèlent que par quelques allusions fugitives et discrètes. La préoccupation dominante de M. Demeny est d'établir scientifiquement les formes d'activité les plus favorables à l'épanouissement des aptitudes de l'organisme humain, à l'adaptation des énergies de volonté, d'intelligence et de vigueur physique à un travail musculaire offrant de l'intérêt. Et le zèle de sa recherche se plaît aux explications d'une analyse attentive et ordonnée, aux conclusions d'une généralisation suggestive.

Je ne saurais affirmer que « la préparation sportive par la méthode synthétique » soit à l'abri des critiques des spécialistes de l'éducation physique, théoriciens et praticiens ; je suis convaincu qu'il n'est aucun maître s'intéressant à l'éducation physique qui ne tirera plaisir et profit de la lecture d'un livre lui apprenant à mieux réfléchir, et l'invitant à transporter ses bonnes habitudes d'esprit dans un domaine assez longtemps fermé à la saine pédagogie.

Publications relatives à la guerre.

Épisodes et Souvenirs.

Le livre du Souvenir, par Paul Ginisty et Arsène Alexandre. 1 vol. in-18, 5 francs. Paris, Flammarion, éditeur.

Le *Livre du Souvenir* est un guide à travers les régions de la France un instant envahie en 1914. Les auteurs ont fait de poignantes visites aux champs de bataille. Ils ont dressé l'inventaire des ruines, recueilli les récits des misères subies. Ils ont rapproché, à cent ans de distance, l'invasion de 1814, puis les souvenirs laissés par celle de 1870.

Les auteurs nous conduisent à Meaux, Coulommiers, Château-Thierry, Soissons, Reims. On pénètre avec eux dans les villages, on assiste aux combats dans le décor des pierres noircies.

Le *Livre du Souvenir* est un acte de reconnaissance et de piété. Il

servira de *vade mecum* pour les pèlerinages qui demain s'imposeront comme un devoir.

Des photographies nombreuses et bien venues rendent le texte tout vivant aux yeux.

Avec Charles Péguy. De la Lorraine à la Marne. Août et Septembre 1914, par Victor Boudon. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

Quelle lecture attachante que celle de ces pages! Quelle sincérité! Quel mouvement! Quelle intensité de vie! Avec une simplicité qui donne une valeur toute particulière à son récit, Victor Boudon nous conte la trop courte épopée de Charles Péguy. — Pas un instant l'intérêt ne faiblit; on suit le héros, on l'entend, on le voit. — Ces tableaux écrits sans aucune prétention, sans aucune recherche, ont une puissance évocatrice véritablement extraordinaire. C'est par excellence un *livre de bonne foi.*

La bataille dans la forêt, par Jean Léry. Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

Ce journal d'une campagne en Argonne, du 11 janvier au 10 novembre 1915, est d'une lecture attachante; on y retrouve les noms si souvent répétés dans les communiqués, de « Marie-Thérèse Bolante, la Fille-Morte », lieux devenus célèbres par les luttes qui s'y sont livrées, par les morts hélas nombreux qui reposent en cette terre d'Argonne.

Témoin de ces combats acharnés, M. Jean Léry les décrit sobrement, à la manière militaire; il cite plus d'un trait d'héroïsme; il nous fait assister à cette guerre souterraine dans la forêt, qui a quelque chose de terriblement sauvage.

Ecrivain, à ses heures, M. Léry note agréablement les aspects pittoresques de ces bois de l'Argonne si tendrement décrits par Theuriet, et cette teinte poétique adoucit parfois le poignant récit des luttes de tranchées.

Au cours d'une mission, l'auteur a revu le château de Mondement dans le voisinage de Saint-Gond. La reprise de ce château aux Allemands qui s'y étaient solidement retranchés a constitué, paraît-il, un des moments graves de la bataille de la Marne dans le secteur de l'Argonne. Dans cette attaque, le 77e régiment d'infanterie et les zouaves de la division du Maroc se couvrirent de gloire.

La Hyène enragée, par Pierre Loti. Paris, C. Lévy, éditeur.

Le capitaine de vaisseau Julien Viaud (Pierre Loti) était mobilisé en août 1914 à l'arsenal de Rochefort. Cet emploi sédentaire ne lui convenant pas, Pierre Loti sollicita et obtint du Ministre de la Marine une mission qui lui a permis de se rendre sur le front des armées.

C'est ainsi qu'il a pu parcourir des tranchées au Nord et à l'Est, visiter Ypres à moitié détruite et être admis en audience auprès du roi et de la reine des Belges, — dans ce coin du territoire belge qui a échappé à l'invasion — ; il a visité également Reims et sa cathédrale odieusement abîmée par les bombardements, et Soissons, dont il a décrit la désolation en des pages d'une beauté émouvante.

On a souvent représenté Pierre Loti comme un écrivain un peu hautain, mélancolique, parfois même déprimant. Or, dans ces pages on trouve un vif sentiment d'humanité et une vibrante indignation patriotique contre la barbarie allemande.

Vers héroïques, par le général Bruneau. 1 plaquette in-12, 1 franc. Paris, Berger-Levrault, éditeurs.

Ces vingt-deux petits poèmes, dédiés « aux morts d'hier, aux héros d'aujourd'hui, aux vainqueurs de demain », n'étaient pas indignes de leur être offerts. Ils respirent le sentiment de l'honneur et l'amour de la patrie. Qu'on y renouvelle, avec une énergie désespérée, l'*appel aux morts*, ou que l'on voue le kaiser aux *malédictions* méritées, qu'on y célèbre le *Lion de Belfort* ou la vieille garde de *Waterloo*, nos *vétérans et conscrits* ou la *Légion étrangère*, toujours on y parle en poète et en soldat. Ces vers sont brûlants et n'auraient pu être écrits à aucune autre heure. Ils font quelquefois songer aux *Châtiments*, sinon par le génie, du moins par la colère et l'indignation.

Les faits. Recueils de documents.

Le livre d'or de l'école française, par Lemoine. 1 vol., 4 francs. Paris, Jouve, éditeur.

L'auteur de cet ouvrage a pensé qu'il serait bon de mettre dès maintenant, malgré que la guerre ne soit pas terminée, sous les yeux des élèves de nos écoles de tout ordre et de leurs familles, un tableau aussi complet que possible des actes de courage accomplis par les instituteurs, institutrices et professeurs, les infirmières, les hommes, femmes et enfants des pays envahis ou de l'arrière, le magnifique élan français, que l'union sacrée a rendu formidable.

Nous voyons d'abord les instituteurs, professeurs, inspecteurs et directeurs au front; nous voyons les écoles fonctionner au cours des événements; nous voyons les enfants héroïques; nous voyons les grandes scènes où le généralissime apparaît avec sa foi tranquille; nous voyons la Belgique martyre et les atrocités commises en France par l'armée allemande; et enfin l'héroïsme civil. Telles sont les grandes divisions de l'ouvrage. L'auteur a puisé ses renseignements à des sources sûres et parfois directes. Son choix est judicieux, et l'ensemble du livre donne un sentiment vigoureux et sain de la réalité.

Le *Bulletin des armées*, compulsé avec une attention scrupuleuse, a été la principale source de sa documentation. Il a retenu la substance des articles de la grande presse lorsqu'ils étaient signés d'un nom autorisé. Enfin, le *Bulletin du ministère de l'Instruction publique* lui a donné des précisions dont il a su tirer bon profit.

Le livre est plein d'intérêt : on le lit avec une émotion grandissante. Il n'est pas douteux qu'il n'ait sur la jeunesse de nos écoles, sur le personnel enseignant et sur les familles, une influence morale et patriotique heureuse.

Sur les routes de la Victoire, par William Martin. Un vol., 3 fr. 50. Paris, Félix Alcan, éditeur.

En composant ce livre, l'auteur s'est proposé d'apporter sa contribution d'observations et de faits aux écrivains futurs qui entreprendront le récit complet et impartial de la guerre.

Dans l'introduction, il décrit l'aspect de Berlin pendant les jours qui ont précédé la guerre. Il a noté l'indifférence de la population qui ne s'est émue qu'à l'appel de l'empereur.

Puis il nous entretient des champs de bataille de France, de Reims, de l'Alsace, de Verdun. Ce qu'il raconte, il l'a vu. Bon observateur, il traduit ses impressions en un langage clair et précis.

Il nous transporte ensuite dans les usines, dans les camps des prisonniers allemands.

Le livre se termine par un exposé de l'esprit public en France et quelques observations sur les importants problèmes que l'on aura à résoudre après la guerre.

Leurs crimes, par Mirman. Un livret de 62 p., 0 fr. 25. Paris, Berger-Levrault, éditeurs.

La Ligue du Souvenir, fondée par M. Mirman, préfet de Meurthe-et-Moselle, a publié cet opuscule pour faire connaître les crimes allemands. Les récits que contient le livret sont empruntés : 1° aux rapports de la Commission officielle d'enquête, nommée par le Gouvernement français ; 2° à la relation des « Violations des lois de la guerre par l'Allemagne », établie par notre Ministère des Affaires étrangères; 3° aux rapports de la Commission belge sur le même sujet; 4° à la réponse du Gouvernement belge au Livre blanc allemand du 15 mai 1915; 5° aux carnets de route trouvés dans les papiers d'un grand nombre de soldats et officiers allemands, prisonniers de guerre.

Tous les crimes allemands ne sont pas exposés dans le livret que publie la Ligue du Souvenir : on nous présente seulement des échantillons, selon l'expression de M. Mirman. Ils suffisent à nous éclairer. Et l'on frémit d'horreur et d'indignation à la lecture des 62 pages du livret. Il faut que ces pages pénètrent partout en France.

La guerre au jour le jour (avril-décembre 1915), par le lieutenant-colonel Rousset. 1 vol. in-8°, 7 fr. 50, Paris, Jules Taillandier, éditeur.

Cet ouvrage est le deuxième de la série publiée par le lieutenant-colonel Rousset, ancien professeur à l'École de guerre, sous le titre *La guerre au jour le jour.*

Comme le volume dont il a été rendu compte précédemment dans la *Revue pédagogique*, cet ouvrage comprend des commentaires publiés au jour le jour dans divers quotidiens, sur les opérations militaires des divers fronts de guerre. Ces commentaires vont du mois d'avril au mois de décembre 1915. Ils se ressentent forcément de la hâte de l'improvisation quotidienne et ils manquent parfois du recul indispensable à la mise au point des événements. Par contre, ils ont l'avantage de donner, dans la vivacité du premier jet, l'impression qui s'en est d'abord dégagée. Ils sont complétés d'ailleurs fort utilement par les récits officiels rédigés par les soins du grand quartier général. L'intérêt documentaire que ces récits ajoutent à l'ouvrage est doublé par celui que lui apporte une abondante illustration, qui ne comprend pas moins de 450 photographies ou dessins, 44 cartes et plans, 78 groupes, 328 scènes de batailles et vues panoramiques. Cette illustration met fort commodément sous la main du lecteur une foule de documents dont tous ne sont pas essentiels, mais qu'on ne saurait trouver réunis ailleurs. Elle rend l'ouvrage utile et agréable à consulter.

Lettre d'un Américain à un Allemand sur la guerre, par Douglas Johnson. Opuscule in-16, 1 fr. 25. Paris, Armand Colin, éditeur.

Cet opuscule est une lettre adressée par un professeur américain, M. Douglas Johnson, à un professeur allemand qui lui avait écrit pour plaider la cause de son pays. Elle a d'abord paru dans la *Revue de Paris* dont elle a vivement frappé les lecteurs.

M. Johnson, avec beaucoup d'art, de mesure et aussi avec une certaine cruauté dans l'analyse, expose à son correspondant ce qu'on peut admirer chez les Allemands, mais, par contre, ce qu'on doit réprouver et mépriser : leurs mauvaises manières, leur manque de charme, la présomption de leurs universitaires, l'insolence de leurs officiers, la situation inférieure qu'ils font à la femme dans la famille, leur conception mystique de l'État. Puis il reprend l'historique de la guerre, établit les responsabilités avec l'autorité que lui donne sa qualité de neutre, parfaitement informé, étranger aux passions nationales.

Ces pages sont de celles qu'on désirerait le plus voir arriver dans les mains d'un Allemand de bonne foi; il n'en est pas de plus capables de le faire réfléchir et de le faire souffrir. On ne nous dit pas si elles

ont été rédigées en français ou traduites; elles sont, en tout cas, remarquablement écrites et atteignent, par endroits, l'éloquence et l'émotion.

Les peuples belligérants.

De Verdun aux Vosges, par Gérald Campbell (trad. André Siegfried). 1 vol. in-18, 3 fr. 50. Paris, A. Colin, éditeur.

M. Gerald Campbell appartient à la vaillante phalange des correspondants de guerre du *Times*. C'est à ce titre que, de septembre 1914 à janvier 1915, il a séjourné dans la zone des armées, près de notre frontière de l'Est. Au lendemain même des événements, il nous retrace donc la double occupation de Mulhouse, l'épique défense du Grand Couronné de Nancy, l'attaque allemande des forts de la Meuse; il nous fait visiter en sa compagnie les villes martyres encore fumantes, Gerbéviller, Badonviller, Saint-Benoît, et les champs de bataille désormais historiques de nos Marches lorraines. Après l'avoir lu, nous nous rendons compte que la victoire de la Marne n'eût pas été possible si nos armées de l'Est n'eussent brisé l'effort de l'aile gauche allemande qui voulait les envelopper et se resserrer sur elles.

A ces « impressions de guerre », M. Gerald Campbell ajoute son jugement, non seulement sur nos soldats et leurs chefs, mais sur nos populations civiles et leurs courageux administrateurs. Cela donne à son livre une sorte d'intérêt personnel d'autant plus attachant que M. Campbell, comme son confrère M. Gibbs, est un fervent admirateur de notre pays, et exprime sa sympathie avec autant de chaleur que de spontanéité.

La traduction paraît exacte; elle est d'une lecture facile, mais il faudrait en effacer quelques anglicismes : « garçon » pour « enfant »; « prendre place » pour « avoir lieu »; « réaliser » pour « se figurer ».

Opinions sur la Belgique. Italie, par Jules Destrée. 1 vol. in-18. Paris, Van Oest, éditeur.

Petite brochure qui est la première d'une série où l'on réunira, pour les différents pays, les opinions les plus significatives sur la Belgique et son rôle dans la guerre européenne.

La brochure sur l'Italie a été composée par M. Jules Destrée. C'est un recueil des pages les plus intéressantes écrites en Italie sur la Belgique neutre et loyale, sur le roi et l'armée, la Belgique exilée et la Belgique sous le joug, la Belgique économique, la reconstruction de la Belgique.

La petite anthologie contient des pages éloquentes. C'est un hommage de reconnaissance et de piété rendu au peuple martyr.

L'éternelle Allemagne, par Victor Bérard. 1 vol. in-18, 4 francs. Paris, A. Colin, éditeur.

M. Victor Bérard s'est proposé d'étudier les causes profondes du cataclysme qui s'est abattu sur l'Europe et parmi ces causes, celles qui tiennent exclusivement à l'Empire allemand et à la politique impériale. Il a pris pour guide un livre dont le témoignage ne peut être suspecté par les Allemands eux-mêmes, : *La politique allemande* [1] de M. de Bulow, l'ancien chancelier et confident de Guillaume II, et l'homme du monde qui a le mieux compris le tempérament germanique, personne n'ayant plus réfléchi sur les conditions permanentes de l'Empire allemand à travers l'histoire, et personne n'ayant jamais été plus heureusement placé, pendant toute sa vie, pour bien apprécier ces conditions dans le temps présent.

Or, au témoignage de M. de Bulow, un des traits les plus caractéristiques et les plus permanents du caractère allemand est une invincible tendance au particularisme et une complète absence de sens politique. Le sens politique est le sens des généralités. Les peuples bien doués agissent par instinct, au bon moment, et sous la pression d'une situation critique, en plaçant les intérêts de la nation avant les tendances des particuliers. Or, il est dans le tempérament germanique d'exercer son énergie surtout dans le particulier, de placer l'intérêt général après l'intérêt plus restreint et plus directement saisissable, même de le lui subordonner; l'intérêt local, l'intérêt privé prenant le pas devant l'intérêt commun, public, général, est et a toujours été la règle dans les communautés allemandes. L'Allemand se ligue pour satisfaire ses goûts et ses besoins, servir ses préférences ou ses idées, il éprouve même le besoin d'être toujours ligué dans le plus grand nombre possible d'associations; mais cette association allemande est plus ou moins séparatiste, dirige son activité instinctive ou consciente contre la souveraineté et les intérêts publics. Nous pouvons suivre les peuples germaniques à travers dix-neuf siècles d'histoire, nous les voyons toujours former sur la terre allemande des groupements particularistes dont les cadres et les dimensions peuvent varier, mais sans atteindre jamais à cette forme suprême où, en pleine liberté de choix, en pleine connaissance de causes, le groupement d'État se subordonne tous les autres, non par la violence et tout d'un coup, mais par le vœu et le règne d'une conscience nationale. Au XIXe siècle, l'unité allemande a été proclamée « sous le baptême du feu de Konizgratz et de Sedan, mais l'union allemande n'est pas encore faite et ne sera pas faite de longtemps encore, si l'on entend par union nationale le groupement volontaire de la nation consciente en un État unifié : l'Empire actuel n'est qu'une confédération hiérarchique d'Etats établie

1. Parue en 1913.

par traité en 1871 au profit de la Prusse victorieuse et souscrite bon gré mal gré par chacun des contractants. L'union nationale allemande reste donc à réaliser. Elle ne peut l'être que par l'union de la Prusse et de l'Allemagne, par l'accord des libertés germaniques et de l'autorité prussienne, l'Allemagne tout en conservant l'originalité et l'indépendance des différentes monarchies, formant une assemblée solide sous l'autorité de la Prusse, Etat-directeur de fait comme de nom, fondée par le militarisme prussien; l'unité allemande ne peut se développer et s'achever en union nationale allemande que par l'État militaire prussien.

Comment le gouvernement impérial réalisera-t-il cette union nationale? En éveillant, répond M. de Bulow, l'intérêt politique du peuple dans toutes les classes de la nation par une politique vivante, résolue dans le sens national, grande dans ses ambitions, énergique dans ses moyens, ou autrement dit, par la guerre et l'intrusion quotidienne du germanisme. D'une part, en effet, la Germanie a toujours été la plus servile ou la plus rebelle, la plus disciplinée ou la plus anarchique des communautés humaines; mais elle ne devient et ne reste disciplinée que sous un chef de guerre en campagne; la paix assurée ou seulement prolongée en a toujours fait jusqu'ici un chaos de peuplades ennemies. La nationalité germanique n'a jamais pris et gardé conscience d'elle-même que dans la lutte contre le dehors; depuis des siècles la nation germanique ne vit que pour l'offensive, ne dure que par la victoire ou pour les apprêts de revanche, elle n'a jamais survécu à la défaite ou seulement à la paix : la Germanie est le Faustrecht, le royaume du Poing ou elle n'est pas. D'autre part, c'est faute de cette politique résolue dans le sens national qu'ont échoué les tentatives plusieurs fois tentées au cours des siècles et dont l'Empire des Hohenzollern n'est que le renouveau. C'est pour l'avoir négligée que sont successivement tombés les Hohenstaufen et les Habsbourg, les premiers tournés vers les aventures d'outre-monts et d'outre-mers, les seconds tout entiers, à l'agrandissement de leur domaine autrichien, sans souci de l'agrandissement de la race allemande. D'où le divorce entre les Habsbourg et la Germanie qui s'offrit aux Hohenzollern, lesquels n'avaient vécu, eux que pour pousser l'offensive allemande contre les races et les populations voisines et étendre autour d'eux l'exploitation allemande, le profit allemand. C'est à la dernière offensive que le Hohenzollern dut son Empire allemand, son destin est d'activer l'extension du pangermanisme, en germanisant les populations étrangères enfermées dans l'Empire, Welches, Danois, Slaves et Polonais, et en annexant au dehors toutes les populations germaniques ou qui firent jadis partie de l'Empire : Autrichiens, Hollandais, Belges, Suisses, Roumains, Croates et Serbes. La grandeur de Bismarck a été dans sa politique uniquement nationale.

Guillaume II a suivi son destin : il a même voulu le dépasser. L'Empire bismarckien et son hégémonie en Europe ne lui a pas suffi.

Maître unique, héréditaire, par la grâce de Dieu, envoyé du Très-Haut, inspiré par lui, infaillible, il voulut les vastes mers et le monde, et, en 1914, le petit-fils de Guillaume le Grand ajouta à la longue liste des formes de guerre allemandes un nouveau spécimen : la guerre mondiale. Mais, d'abord, pour subvenir au fardeau de cette majesté mondiale, il voulut assurer à l'Allemagne l'hégémonie financière, les bénéfices et les revenus du commerce universel : de 1900 à 1902, il put se croire très proche d'atteindre à l'apogée industrielle ; mais dès 1903-1904 l'édifice craquait sous l'assaut d'une crise subite, puis de 1907 à 1914, la crise renouvelée amenait la gêne, la faillite, peut-être la banqueroute, et la guerre apparut comme une campagne de liquidation, comme le seul moyen de sauver le présent, en apurant les formidables dettes de l'industrie allemande, et d'assurer l'avenir, en mettant désormais tout le marché continental sous le contrôle du cartel germanique.

Le gérant de la « Revue Pédagogique. »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD

445

Nlle série. Tome LXX. N° 5 Mai.

REVUE
Pédagogique

De Zéro à Vingt.

Dans un examen et plus encore dans un concours, juger un candidat, coter la valeur de ses réponses par une note chiffrée, décider souvent de tout son avenir par un seul point accordé ou refusé d'une plume hésitante, est une opération grave et délicate. Le professeur, même le plus exercé, blanchi sous le harnois, ne saurait l'accomplir avec un cœur tranquille. Il se recueille pour repasser en son esprit les différentes phases de l'interrogation, il apprécie, il épluche, il compare, il hésite. Il se décide enfin puisqu'il faut se décider, mais conscient de sa responsabilité, il ne peut maîtriser un certain trouble.

Et encore, tant qu'il s'agit seulement de Brevets, de Baccalauréats, et même de Licences, dans les cas où les places réservées aux heureux ne sont pas limitées, le jury pour libérer ses scrupules a la ressource d'une certaine indulgence. Après tout, quelques succès immérités n'ont pas la gravité d'un seul échec injuste. Mais lorsque la liste d'admission s'établit par ordre de mérite, lorsqu'elle

est, par avance, invariablement fixée à tant de places, l'indulgence n'évite pas les injustices, elle les multiplie. Les candidats en effet sont alors des concurrents. Accorder à l'un deux plus de points qu'on ne devrait, c'est en éliminer un autre qui, repoussé du dernier rang des reçus au premier rang des refusés, se lamente au lieu de se réjouir.

C'est pour nos grandes Écoles (Centrale, Saint-Cyr, Polytechnique) que ce problème angoissant des classements équitables se pose avec le plus de difficultés. Pendant plusieurs mois, de ville en ville, par beau soleil ou par temps d'orage, en parfaite santé ou énervé par la fatigue, l'examinateur a pour mission de peser et de comparer le mérite de candidats innombrables. Sa faculté de juger doit rester pareille à une balance de sensibilité et de justesse maintenues invariables malgré tous les fléchissements de ses nerfs et malgré toutes les fantaisies de l'atmosphère. Au cours de pareilles sessions lourdes et prolongées, il était nécessaire que s'établît une notation aussi parfaite que possible, offrant toutes garanties par sa régularité et sa précision. La méthode puisque elle était nécessaire ne pouvait, on le comprend, se dérober aux méditations attentives des jurys à la conscience délicate : elle a donc été trouvée, appliquée et, à l'usage, s'est affermie et améliorée.

Cette méthode, un mathématicien qui la pratiqua avec parfaite maîtrise comme examinateur à Saint-Cyr pendant un grand nombre d'années, M. le recteur Padé, l'a récemment expliquée et commentée au Comité des Recteurs et des Inspecteurs généraux. Tous ceux qui entendaient son exposé saisissant de relief et de clarté, en ont sur l'heure réclamé le bénéfice pour la *Revue*. Malheureusement un recteur a peu de loisirs. Aussi, désespérant d'obtenir la

pensée directe de M. Padé, je prends la liberté de m'en faire l'écho. Voici, de souvenir, sinon les paroles mêmes, que nous avons entendues, du moins leur sens rendu, je l'espère, fidèlement.

Pour exprimer son jugement, l'examinateur à Saint-Cyr emploie les nombres de 0 à 20; il a à sa disposition 21 notes. Il en fait 7 groupes de trois nombres d'après le tableau suivant :

9, *10*, 11.	Passable.	11, *10*, 9.	Passable.
12, *13*, 14.	Assez bien.	8, *7*, 6.	Médiocre.
15, *16*, 17.	Bien.	5, *4*, 3.	Mal.
18, *19*, 20.	Très bien.	2, *1*, 0.	Très mal.

Le juge doit et veut attribuer au candidat exactement la note chiffrée qu'il mérite. Toutefois il ne pense pas d'abord à ses 21 nombres; il se cantonne dans la gamme de ses sept adverbes. Le candidat *laissé à lui-même* avait-il pris une marche à peu près satisfaisante? — *passable*; ou bien, dans la suite des quelques pas qu'il devait faire en toute liberté, une main secourable dut-elle lui être trop souvent tendue? — *médiocre*; ou bien un appui constant parut-il indispensable pour le soutenir, pour le porter? — *mal*; ou enfin, malgré l'aide offerte et continuée, est-il resté vacillant et effondré? — *très-mal*.

Par contre, la question étant en bonne voie d'exposition pour qu'une note au moins passable restât définitivement acquise, l'élève au tableau a-t-il pu, résistant à quelques menues chicanes, garder son équilibre et poursuivre le cours régulier de ses idées? — *assez bien*; ou encore, malgré des objections plus pressantes, des « colles » plus sérieuses, a-t-il fait preuve de solidité, s'est-il défendu avec quelque sécurité? — *bien*; ou enfin, dans cette passe d'armes, s'est-il révélé capable de ramasser avec prestesse

le fer qui lui était opposé et de résister avec succès? — *note très bien.*

Par ces observations, l'examinateur a choisi son adverbe par exemple « assez bien ». Se référant à son tableau, il n'hésite plus qu'entre les notes 12, 13, 14. Il évalue alors, dans le détail, les diverses réponses obtenues, tient compte de l'allure du candidat, de son écriture, des dispositions graphiques, de l'élégance, etc. Il se décide. Pour continuer la comparaison des sept adverbes du tableau avec les sept notes de la gamme, nous dirons qu'il peut diéser le 13 en le portant à 14, ou le bémoliser en l'abaissant à 12.

Soucieux d'arriver à la note équitable, l'examinateur fixe ainsi sa décision par une analyse guidée, méthodique, progressive. En se livrant pour chaque candidat à la même analyse avec même scrupule, avec même patience, avec même procédé, il finit par en régler impeccablement la justesse et par se transformer en une bonne machine de précision intelligente.

Cette méthode nous a paru sagement établie, susceptible d'être appliquée avec complète sécurité. Ajoutons encore avec M. Padé qu'il convient de lui laisser la force qu'elle tient des règlements et de la justice, grâce à l'étendue de l'échelle. Il faut absolument selon les cas savoir descendre jusqu'au 0 (rare mais possible) et monter jusqu'au 20 (rare mais possible). Celui qui par hésitation, par crainte de sa responsabilité, atténue ses impressions, affadit son jugement, enfle les chiffres maigres ou comprime les gros, celui qui par phobie des extrêmes, se laisse aller à masser ses notes au voisinage de 10, renonce à prendre sa juste part dans le classement. Il se dérobe à sa fonction, il fuit son devoir.

*
* *

Étendons les sages conseils qui précèdent. Un examinateur timoré se dérobe à sa fonction. Cela est vrai. Mais il ne suffit pas d'être hardi, tranchant, de vocaliser sur toute la portée de sa gamme, d'avoir le 0 facile, d'avoir le 20 facile, pour se rendre le témoignage mérité qu'on a fidèlement accompli sa tâche. Encore faut-il ne pas donner 0 à qui mérite 5 et ne pas donner 20 à qui serait largement payé par 15. La hardiesse prudemment raisonnée est louable; mais la hardiesse fantaisiste doit être hautement condamnée. Chacun aurait intérêt à bien connaître son tempérament d'examinateur pour persévérer dans sa manière si elle est bonne, pour la modifier si elle se révèle mauvaise. A plus forte raison un chef qui désigne les membres d'un jury et veille à la sage tenue d'un examen doit-il s'appliquer à apprécier l'allure indulgente ou sévère, équilibrée ou capricieuse de ceux qui ont reçu mission de juger les candidats.

Mais, le moyen d'examiner un examinateur? Voici, si je ne fais une erreur de principe, un procédé qui répondra à cette question. Ayant le relevé des notes (quelques centaines) données par l'examinateur X..., nous en tracerons la courbe. Sur une ligne horizontale nous marquerons les abscisses 0, 1, 2... 20. Au point 10, par exemple, prenons sur l'ordonnée une longueur représentant le nombre de fois que cette note 10 a été attribuée.

Opérons de même pour toute l'échelle.

Je crois que pour un examinateur pondéré on trouvera la courbe de la figure 1 avec un maximum correspondant à la note moyenne. Mais je crois aussi que le tempérament

de chaque examinateur modifiera le tracé et lui donnera une allure caractéristique. Le timoré se révélera, je le crois du moins, par la courbe de la figure 2, ses notes se

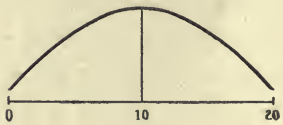

Fig. 1.

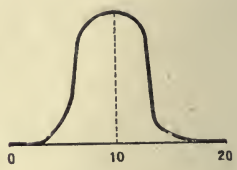

Fig. 2.

groupant abondamment au voisinage de la moyenne. « C'est un bien mauvais élève, aussi l'ai-je traité avec rigueur... 7. C'est un candidat très brillant... je ne lui ai pas marchandé un 13! » L'examinateur à système, celui qui à travers les innocents candidats pourfend des collègues nous fournira, je le crois, la figure 3 : une grêle désastreuse de notes voisines de 0 infligées par grincherie; une douce et bienfaisante pluie de notes voisines de 20 octroyées par emballement, etc.

Fig. 3.

Je crois que tels seront les résultats obtenus, mais je ne l'assure point. Il me manque en effet d'avoir soumis ce procédé au seul contrôle probant : celui de l'expérience. En effet, je ne l'ai appliqué qu'une fois, une pauvre petite fois. Je donne donc le résultat pour ce qu'il vaut. Il s'agit d'un ami. Appelons le Nobody, pour ne désigner personne. Donc Nobody dont je ne puis feuilleter les carnets, examinateur à ses heures comme tout le monde, avait corrigé une composition de 117 copies et attribué les notes suivantes :

Note	0	donnée. . . .	1	fois.	Note	11	donnée. . . .	16	fois.
—	1	—	0	—	—	12	—	15	—
—	2	—	6	—	—	13	—	10	—
—	3	—	1	—	—	14	—	8	—
—	4	—	6	—	—	15	—	5	—
—	5	—	3	—	—	16	—	6	—
—	6	—	11	—	—	17	—	3	—
—	7	—	6	—	—	18	—	1	—
—	8	—	9	—	—	19	—	0	—
—	9	—	2	—	—	20	—	0	—
—	10	—	8	—					

Ces notes (entre 0 et 13) donnent la figure 4. Il est à remarquer que Nobody, au-dessous de 10 a rarement noté par nombres impairs, d'où les zigzags de la figure. Pourquoi ces secousses? J'en suis vraiment fâché pour mon pauvre ami Nobody, mais manifestement l'habit qu'on lui offre pour vêtir sa pensée est deux fois trop grand; il fait des plis : « L'armure qu'il portait n'allait pas à sa taille. » Pour la médiocre sensibilité de son diagnostic, une échelle plus réduite serait suffisante.

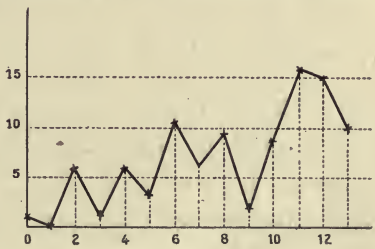

Fig. 4.

Réparons donc ces irrégularités en confondant les notes paires et impaires voisines. Nous trouvons alors :

Notes	0 et 1	données	1	fois.	Notes	12 et 13	données	25	fois.
—	2 et 3	—	7	—	—	14 et 15	—	13	—
—	4 et 5	—	9	—	—	16 et 17	—	9	—
—	6 et 7	—	17	—	—	18 et 19	—	1	—
—	8 et 9	—	11	—	—	20	—	0	—
—	10 et 11	—	24	—					

La figure 5 qui traduit ce tableau a une allure inattendue avec *deux* maximums, l'un à l'abscisse 6-7, l'autre vers l'abscisse 12. Pourquoi?

Nous avons supposé que Nobody est timoré par tempé-

rament. Sans doute avait-il commencé un entassement de copies à notes moyennes. Mais sa conscience n'a pas été tranquillisée par cette pusillanimité. Après avoir eu peur, d'abord, de se tromper, il a eu peur ensuite de n'être pas juste (il s'agissait d'un concours). Il a repris, je suppose, les copies; il les a examinées de plus près et s'est efforcé d'avoir une opinion, une opinion qui ne fût pas obstinément neutre. Il s'est fait un devoir de pencher dans un sens ou dans l'autre. Par suite quelques notes moyennes ont été abaissées, quelques notes moyennes ont été élevées; l'ordonnée *m* a maigri au profit des ordonnées M qui maintenant l'encadrent comme des échasses.

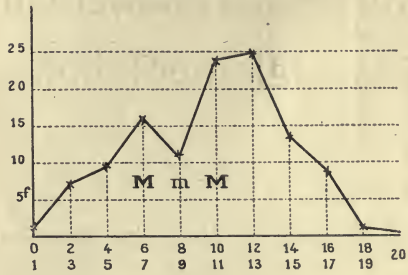

Fig. 5.

Ainsi se dessine la faiblesse de Nobody résumée par ces traits : incertitude de son jugement, peur des responsabilités, désir d'être juste qui ne se manifeste que tardivement et sans une méthode bien assurée.... Je n'aurai pas la cruauté, j'allais dire le stoïcisme d'insister. Certes je ne veux aucun mal à mon ami. Mais puisque son cœur manque de fermeté, puisque son jugement manque d'assurance, je lui conseille de résigner ses fonctions d'examinateur; il se décidera à prendre cette sage résolution.

Pour conclure, il me paraît que l'exemple donné, si pauvre soit-il, témoigne en faveur du procédé de la courbe. Cette étude de psychologie par le moyen du graphique donnera peut-être, en terre fertile, une récolte assez riche.

JULES GAL.

Les Epreuves du Brevet élémentaire et la nouvelle réglementation.

A la suite des changements apportés au régime de l'examen du brevet élémentaire et du concours d'admission aux écoles normales, MM. les Recteurs et les Inspecteurs d'Académie ont adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique des rapports où ils présentent leurs observations sur l'application des récentes instructions [1].

Il nous a paru intéressant de placer sous les yeux de nos lecteurs un fragment assez étendu d'une étude détachée de l'un de ces rapports, et qui passe en revue les principales épreuves de l'examen du brevet : l'emprunt a été fait à un département assez riche en candidats pour que la matière d'observation ait été abondante. Et nous faisons suivre cette étude de pages isolées, extraites d'autres rapports, visant telle ou telle épreuve particulière : comme le document qui les précède, elles peuvent, croyons-nous, fournir d'utiles indications sur la transformation d'habitudes qui se poursuit actuellement. A vrai dire, cette transformation apparaît plus nettement chez les examinateurs que chez les examinés. Beaucoup de ceux-ci, et quelques-uns de leurs maîtres, n'avaient voulu voir dans la réforme qu'un ensemble de modifications extérieures qui ne sauraient porter atteinte aux traditions d'une préparation mécanique et routinière. Il semble que les uns et les autres doivent être assez vite détrompés.

Épreuves de la première série.

Dictée. — Bien que les fautes aient été relevées sans faiblesse par la Commission, l'épreuve a donné des résultats satisfaisants [2]. Fort nombreuses étaient les copies comptant moins d'une faute ou moins de deux fautes.

La durée de cette épreuve ayant été augmentée, les candidats

1. Voir, dans le numéro de la *Revue Pédagogique* de février-mars 1916, l'article sur la Réforme du brevet élémentaire.

2. Cette constatation malheureusement n'est pas générale. (N. D. L. R.)

ont disposé de plus de temps pour relire leur dictée : aussi a-t-on eu à relever moins de fautes d'inattention, et moins de négligences de ponctuation.

Questions. — En corrigeant les réponses faites aux questions qui suivent la dictée, la commission a demandé aux candidats de montrer un peu de méthode et un savoir suffisamment exact. Elle a été sévère pour les explications vagues et désordonnées, et pour les erreurs qui décelaient une inintelligence complète du texte et de la langue française. Je crois devoir transcrire quelques-unes des remarques faites par les examinateurs :

« Qu'on laisse aux candidats le soin de dégager du texte l'idée principale ou qu'on leur demande d'expliquer, à l'aide du texte, la phrase où cette idée est résumée, on ne rencontre dans la majorité des cas qu'une paraphrase vague, incorrecte, où le texte de l'auteur est perdu de vue, quand il n'est pas reproduit servilement dans des citations tronquées et faites sans discernement. »

« Dans les explications de mots ou d'expressions, les réponses aux questions posées sont en général vagues et verbeuses. Les candidats n'arrivent pas à préciser le sens des expressions ou des mots, même très simples. Ils n'en distinguent pas les acceptions les mieux définies. Ils ne sont pas habitués à examiner les mots dans les éléments qui les forment, ni à découvrir les rapports qui unissent ceux dits de la même famille. »

« Quant à l'analyse proprement dite, elle manque de netteté, d'intelligence. Le sens et la forme sont presque toujours confondus. La nouvelle nomenclature grammaticale n'est pas connue de tous; et elle date de 1910. Bien des candidats se perdent encore dans une terminologie longue, compliquée, pour indiquer la nature des propositions; quant à leur rapport, il reste souvent incompris. »

Bref cette épreuve reste médiocre ou mauvaise pour la plupart des candidats.

Cette constatation ne diffère pas des résultats observés les années précédentes; en réalité aspirants et aspirantes ne connaissent presque rien de la langue française. Ils arrivent, à force d'exercices, à transcrire sous la dictée une page où l'orthographe est respectée, parce que l'orthographe est, avant tout, une affaire de mémoire visuelle et d'habitude musculaire; mais

cette correction mécanique ne prouve absolument rien; elle n'empêche pas les candidats d'ignorer ce qu'il y a de plus élémentaire dans le sens des mots, dans la valeur d'une expression, dans la composition et dans la forme d'une phrase. Au cours de leur préparation, les aspirants et les aspirantes s'attachent à la correction orthographique qui est presque mécanique; ils ne cherchent pas à connaître la langue française, ni la composition française; d'où ce résultat paradoxal et inquiétant : alors que sur 510 aspirantes, 384 obtiennent au moins la moyenne pour la dictée, 13 seulement arrivent à ce résultat pour les questions et 37 pour la composition française. Après une longue expérience des examens, je suis de ceux qui pensent qu'il faudrait supprimer la dictée comme épreuve spéciale et juger de l'orthographe par la correction apportée dans les autres épreuves : ce serait enlever aux candidats un moyen de se sauver par trop routinier et mécanique.

Composition française. — Je viens de le dire : ici encore des résultats médiocres, sinon mauvais. Les examinateurs sont unanimes à déclarer que les copies de composition française révèlent une déplorable insuffisance de préparation : indigence d'invention, désordre dans la disposition des idées, pauvreté du fond que ne rachète point l'élégance de la forme. Un examinateur explique ainsi ce piètre résultat : « Persuadés que les notes de composition française pesaient peu dans la balance de l'examen écrit, les candidats avaient jusqu'ici négligé d'apporter à la préparation de cette épreuve l'effort indispensable à tout progrès; mais l'attribution du coefficient 2, en donnant plus d'importance à cette épreuve, servira, pense-t-on, la cause du français. »

Dans ses appréciations, le jury s'est pénétré de la recommandation ministérielle d'user de toute l'échelle des notes. Si la commission n'a pas trouvé de copies méritant la note 20, elle a dû pourtant, et par dix fois, coter zéro des devoirs par trop insuffisants.

Arithmétique. — Résultats analogues à ceux des années précédentes. C'est que, depuis quelques années, l'usage s'était établi ici de substituer à la question théorique, extraite du cours, une question de recherche, posée sous la forme d'un problème demandant aux candidats de faire preuve d'intelligence et d'effort de raisonnement.

« Les nouvelles conditions de l'examen, écrit un membre de la commission, permettent aux aspirantes de donner des solutions algébriques raisonnées. A la session d'octobre, quelques aspirantes ont appliqué d'une manière heureuse les procédés du calcul algébrique à la résolution partielle de l'une des questions proposées. Il nous paraît souhaitable que l'usage de l'algèbre se généralise à raison des qualités d'esprit qu'elle permet de développer et de l'utilité pratique de cette branche des mathématiques. »

Épreuves de la seconde série.

Chaque sous-commission a uniformément accordé de dix à quinze minutes de préparation aux candidats pour les mettre à même de prouver qu'ils étaient capables d'enseigner.

Interrogations sur la langue française. — a) Lecture et explication d'un texte. — Si les réponses aux questions posées à la suite de la dictée ont été impropres et erronées, à l'épreuve orale de lecture les candidats qui sont aux prises avec les mêmes difficultés ont souvent montré la même insuffisance. On leur demande de faire sur le texte qu'ils ont dû préparer pendant un quart d'heure la leçon qu'ils feraient à des enfants dans une école primaire. Or, d'une manière générale, les candidats lisent mal; ils ne paraissent pas se douter qu'un texte bien lu est déjà à moitié expliqué. Très peu essaient de dégager l'idée générale du morceau à étudier. Les meilleurs indiquent les parties, si toutefois la division des paragraphes les y aide; mais leur liaison, l'unité qui les assemble, l'intention qui les anime sont choses qui leur échappent. Presque toujours, c'est, au lieu de l'analyse nette des idées et des mots, un essai de traduction qui se prend et se donne pour une explication. La plupart se contentent d'expliquer au hasard quelques mots ou quelques expressions, sans intelligence ni goût, d'analyser, de-ci de-là, quelques pronoms ou quelques verbes. Et l'on en vient à écrire : « Serait-il trop ambitieux de demander qu'à l'examen du brevet élémentaire l'épreuve de lecture expliquée portât sur une liste d'une dizaine d'œuvres classiques, de celles que ne peut ignorer, sans honte et sans dommage, un candidat qui, en cas de succès, pourra être appelé à enseigner le français? »

b) Récitation d'un morceau choisi sur une liste présentée par le candidat. — On récite des textes dont on n'a pas souvent bien compris ni le sens, ni la beauté. D'ailleurs beaucoup de morceaux choisis que présentent les candidats sont médiocres au point de vue de la pensée ou de la forme. Il serait bon, semble-t-il, que, dans le choix de ces textes, on s'en tînt aux classiques, à ceux dont le style peut vraiment servir de modèle.

Interrogations sur l'arithmétique et le système métrique. — Les examinateurs ont été frappés de la difficulté, pour ne pas dire de l'impossibilité où étaient les candidats d'exposer une question, en dépit du temps de préparation qui leur était accordé. Comme par le passé, on a dû diriger leurs réponses : les aspirants ne dominent pas assez leurs connaissances pour les grouper et les organiser. On dit aussi que les candidats, particulièrement les jeunes filles, mettent beaucoup trop de temps à résoudre des questions simples et pratiques, et surtout à fournir mentalement les résultats.

Les nouvelles instructions demandent qu'une partie de l'interrogation porte sur le système métrique. Sur ce point les réponses sont médiocres, et, par analogie avec la nouvelle nomenclature grammaticale, parfois inconnue, on paraît ignorer les définitions légales des unités, telles que la loi de juillet 1903 les a imposées.

Interrogations sur l'histoire nationale et l'instruction civique. — Faits séparés, dates mêmes, sont retenus par la mémoire; mais on n'aperçoit guère l'influence de ces faits sur les événements ultérieurs ou sur les progrès de la civilisation. Il semble que les candidats aient étudié l'histoire par morceaux qu'il leur est fort malaisé de remettre à leur vraie place.

Pour l'instruction civique on a rencontré des ignorances insoupçonnées. Des candidats n'ont pas pu dire par qui le préfet est nommé, quelles sont ses fonctions; quel est le rôle du conseil général, comment sont élus les sénateurs.... La sévérité dans l'appréciation de cette interrogation s'impose.

Interrogations sur la géographie de la France et des principaux pays du monde. — Comme il fallait s'y attendre, l'exposé de la question donnée à préparer n'a été que bien rarement satisfaisant. Le jury a dû recourir, presque toujours, dans la pratique,

à l'interrogation de détail pour apprécier les connaissances des candidats.

On a remarqué que l'extension du programme avait conduit, pour 1916, à étudier en hâte la géographie des principaux pays du monde en négligeant, et la géographie de la France, et les questions d'actualité : les interrogations portant sur les régions du théâtre de la guerre n'ont donné que de médiocres résultats. Néanmoins on a cru saisir dans la préparation des candidats une orientation des efforts vers l'étude des phénomènes de la géographie économique.

Interrogations sur les sciences physiques et naturelles. — En cette matière les connaissances des candidats sont très faibles, et lorsqu'ils paraissent savoir quelque chose, ils donnent l'impression de n'avoir fait qu'un simple effort de mémoire. Ils semblent n'avoir jamais rien regardé, n'avoir jamais appris à observer. Les phénomènes physiques quotidiens, le vent, la rosée, la pluie, les dilatations, les changements d'état leur sont à peu près étrangers. Incapables de se les expliquer à eux-mêmes, ces instituteurs seront, à plus forte raison, dans l'impossibilité de les expliquer demain à leurs élèves.

Par la faute de l'enseignement presque exclusivement livresque, trop de candidats perdent le contact des faits de la vie courante. « J'ai trouvé, rapporte un examinateur, plus de dix candidats qui ignoraient l'application viticole du sulfate de cuivre; plusieurs m'ont dit que le mildiou et l'oïdium étaient des insectes parasites de la vigne, et j'ai même trouvé une jeune fille d'Arcachon qui ne savait pas qu'on se livrait dans le bassin à l'élevage des huîtres. Il y a là évidemment faute du maître et faute de l'élève; mais il y a aussi la faute du programme qui est beaucoup trop vaste pour que chaque partie puisse faire l'objet d'une étude un peu approfondie. » Et l'on émet ce vœu : « Il faudrait informer les candidats qu'il ne leur est pas permis d'ignorer les connaissances scientifiques importantes au point de vue local qui leur seront nécessaires dans leur enseignement et qui leur permettront de se mêler aux conversations courantes, sans commettre des erreurs qui seraient de nature à jeter le discrédit sur le corps enseignant tout entier. » Ce vœu suppose un programme régional très diversifié.

*
* *

Questions posées à la suite de la dictée. — Ce qui laisse le plus à désirer, c'est la manière de répondre aux questions posées à la suite de la dictée. Incompréhension du sens des mots, des images, du mécanisme des phrases, inaptitude à faire une analyse intelligente, verbiage, divagation, manque de logique, tous les vices se trouvent réunis dans cette épreuve. Les aspirants s'imaginent avoir vraiment expliqué des mots ou des membres de phrase quand ils leur ont substitué des à peu près de leur cru, toujours d'une langue très mauvaise. Quant à l'analyse, ils la pratiquent avec des procédés de certificat d'études. En somme tout, dans leurs copies, prouve qu'ils ne se doutent pas des opérations qu'il faut pratiquer pour débrouiller et comprendre un texte français. Du reste, l'allongement de la durée de l'épreuve n'a eu d'autre résultat que d'amener l'allongement du bavardage avec lequel les corrections antérieures nous avaient familiarisés. Les jeunes gens, comme les jeunes filles, n'ont pas compris que, si on leur accorde une heure et demie, ce n'est pas pour qu'ils en écrivent plus long, mais pour qu'ils réfléchissent davantage.

Et ainsi nous aboutissons à deux constatations importantes. La première est que les candidats manquent de réflexion. Ils se précipitent aveuglément sur le sujet et se montrent ravis s'ils croient le savoir, ou restent frappés de stupeur s'ils s'imaginent de prime abord ne pas le connaître. Dans les deux cas, ils s'abstiennent de faire travailler leur jugeotte, soit pour vérifier si le texte donné correspond bien à ce qu'ils ont appris et n'en exige pas une adaptation un peu particulière, soit pour rechercher si, par voie de déduction, ils n'arriveront pas à tirer la réponse, qu'ils n'ont pas vue immédiatement, des connaissances plus générales qu'ils ne peuvent pas ne pas posséder parfaitement. Or, dans cette double éventualité, s'ils ne témoignent d'aucune activité d'esprit, c'est, je le crains fort du moins, qu'on ne les a pas entraînés à la développer en eux, comme à ne pas se contenter trop facilement, ni à ne pas se décourager trop vite quand le sujet semble déconcertant.

La deuxième constatation qu'il importe de faire est relative à la

faiblesse de l'explication française, dont les questions posées à la suite de la dictée ne sont qu'une explication. Mais ceci est incontestablement la faute des maîtres, cet enseignement étant de beaucoup le plus médiocre dans presque toutes les écoles du département....

Composition française. — L'épreuve de composition française se prête moins que l'épreuve d'orthographe à une détermination numérique de la valeur des copies. Les examinateurs étaient bien d'accord *a priori* sur la manière dont il convenait de corriger; les corrections faites en commissions plénières ont bien confirmé cet accord, mais j'ai constaté ensuite que certains correcteurs livrés à eux-mêmes faisaient preuve d'un discernement inégal et retombaient dans leur penchant pour les notes moyennes. Ce qui manque en général, c'est une analyse assez poussée des qualités ou des défauts d'esprit que la composition pourrait révéler. Presque toujours on apprécie trop la pensée à allure raide et déductive; on méconnaît les mérites d'une composition plus touffue, à associations d'idées plus riches, plus complexes aussi, à travers lesquelles la ligne directrice se laisse plus difficilement percevoir. La commission a fait effort pour tenir compte de la connaissance de la langue, réprimer les barbarismes, les incorrections, les fautes d'orthographe; mais il arrive que, dans cette préoccupation, on se montre trop sévère pour des inadvertances qu'expliquent et qu'excusent presque la hâte pour terminer, l'afflux rapide des idées. On ne fait pas toujours la distinction entre ce qui est ignorance, défaut de l'esprit et ce qui est fautes accidentelles que le candidat aurait pu corriger à tête reposée. A se laisser trop impressionner par les taches de cette dernière sorte, on risque d'accorder une prime à la médiocrité, aux esprits indigents qui, ne possédant qu'un mince bagage, ont, dans les deux heures et demie que dure l'épreuve, plus de temps qu'il ne faut pour la présenter....

Récitation. — Les examinateurs ont donné à cette nouvelle épreuve la place et l'importance qu'elle mérite. Ils étaient prêts en particulier à tenir compte aux aspirants de la valeur des morceaux choisis. Le plus souvent ce choix n'a pas été fait par l'inté-

ressé qui est bien embarrassé quand on lui demande les raisons de son choix. Et, ce qui est plus grave, il est mal fait : beaucoup de poésies fades, de la littérature de guerre (genre *Annales*), beaucoup d'auteurs peu connus ou même inconnus. Les grands maîtres sont absents : pas un vers de Corneille ou de Racine, peu de Victor Hugo. On n'est guère encouragé à s'assurer par des interrogations que sont compris et sentis des textes aussi dépourvus de valeur littéraire et même d'intérêt.

... Pour la première fois les candidats devaient réciter des morceaux qu'ils auraient choisis eux-mêmes. Peu de réformes me plaisaient autant que celle-là. J'avais attiré sur elle l'attention du personnel par une note du *Bulletin*. J'y voyais une raison de lire et de faire lire, une excitation de la curiosité littéraire, de l'esprit critique même, enfin une occasion de faire bien dire et bien lire. J'ai constaté que, sur tous ces points, il y a encore beaucoup à faire. Les choix n'étaient presque jamais personnels, presque toujours fâcheux. Tous les passages étaient pris dans des livres de morceaux choisis et empruntés aux auteurs les plus médiocres. Une double tendance se manifeste, qu'on rencontre d'ailleurs dans nombre de livres de morceaux choisis qui plaisent à nos maîtres, le goût exclusif pour les contemporains et pour les ouvrages à tendance politico-sociale. Jamais un morceau n'est choisi parce qu'il est beau, bien rythmé et qu'il fait penser, mais avec l'unique préoccupation de la leçon morale qu'il contient. Si seulement cette leçon morale était simplement et largement humaine, comme dans les œuvres des grands maîtres!

...L'exercice de récitation a révélé, chez un certain nombre de candidats, les mêmes défauts que l'exercice de lecture expliquée : diction peu intelligible, débit monotone, intelligence insuffisante du texte.

Il faut reconnaître d'ailleurs que les morceaux de récitation inscrits sur les listes sont bien choisis : La Fontaine, Corneille, Molière, Lamartine, V. Hugo, Sully-Prudhomme, voilà les noms qu'on retrouve le plus souvent.

... Bon nombre d'aspirantes ont montré, à l'épreuve de lecture expliquée, une intelligence assez vive et parfois des qualités appréciables de réflexion et de sérieux. La plupart ont prouvé qu'elles avaient déjà lu un certain nombre d'œuvres

classiques. Quelques-unes en ont parlé avec bon sens et même avec finesse.

Les morceaux de récitation inscrits sur les listes étaient généralement bien choisis. Les listes étaient assez variées, puisqu'on a pu y relever les noms suivants :

Charles d'Orléans, Ronsard, du Bellay, Regnier, Malherbe, Corneille, La Fontaine, Molière, Racine, Boileau, Mme de Sévigné, Bossuet, La Bruyère, Fénelon, Montesquieu, Voltaire, Florian, Beaumarchais, Chénier, Chateaubriand, Lamartine, V. Hugo, Vigny, Musset, Michelet, Leconte de Lisle, Sully-Prudhomme, Hérédia, Daudet, Coppée, Déroulède, Theuriet, Manuel, Aicard, Rostand, Fabié.

Épreuve écrite d'arithmétique. — La réforme, en imposant aux candidats la solution de deux problèmes exigeait d'eux avec un double effort de recherche un double effort de raisonnement. « Il ne suffira pas, signalent les instructions ministérielles, pour obtenir une note passable, de fournir des réponses exactes; il ne suffira pas non plus d'arriver à ces réponses par le jeu mécanique de quelques formules. » Les jurys s'y sont conformés d'autant plus strictement que bon nombre des candidats ont semblé ignorer les nouvelles exigences de l'examen. Beaucoup, beaucoup trop se sont montrés incapables de fournir le double effort demandé. Chez beaucoup, chez beaucoup trop, c'est encore la mémoire, c'est toujours la mémoire, c'est la mémoire toute seule qui agit. On a fait et refait certains problèmes-types : on se rappelle tant bien que mal la marche suivie; on la suit de nouveau. On n'a ni raisonné, ni même essayé de comprendre cela, tous les correcteurs l'ont constaté : ils ont été justement impitoyables pour ces condamnables errements.... C'est surtout pour le second problème, le problème-théorie, que cette impuissance à raisonner s'est manifestée. On a été dérangé dans ses habitudes; jusqu'ici on comptait sur la question de théorie dont la solution est toute donnée dans le cours d'arithmétique et par suite fait plus souvent appel à la mémoire qu'à la réflexion. Mais voici qu'à la place de la question de théorie on demande un exercice d'application. Cette fois il faut réfléchir, il faut s'abstraire du livre, il faut examiner la question en soi et non par rapport

à telle catégorie de questions dont-elle se rapproche : on est désorienté, on est perdu....

... Le jury a partout visé la substitution à la mémoire machinale, à la préparation mécanique, de l'effort d'esprit, du souvenir au service de la réflexion. En arithmétique surtout la nouvelle méthode, dont cependant les maîtres avaient été informés, mais en vain, a ouvert dans les rangs des malheureux candidats de larges brèches. La bienheureuse question de cours, le problème coulé dans un petit nombre de types immobiles et figés, avaient fait place à d'autres exercices, en soi très simples, mais insolubles sans intelligence; l'arithmétique, jadis sauveuse des routines et des inerties, devenait une véritable épreuve de savoir.

Questions de sciences physiques et naturelles. — Les questions posées ont toutes un caractère pratique. Les candidats[1] ont eu à grouper sur un sujet donné et après un quart d'heure de préparation leurs observations antérieures (hygiène, utilisation des métaux, du verre, économie domestique...), ou bien ils ont eu à observer directement une plante (pied de haricot, de pomme de terre...), un animal de la collection d'histoire naturelle (écrevisse, crabe, tortue...), un appareil (balance, thermomètre médical....) dont ils ont dû se servir. Ce dernier genre de questions a été surtout intéressant. Elles ont permis à la commission de bien se rendre compte des qualités d'observation des candidats, en particulier de l'exactitude. Tel a su dire ce qu'il voyait, tel a dit tout ce qu'il savait sur le sujet proposé, ce qu'il pouvait réellement voir, mais aussi ce qui n'était pas visible. Quand les candidats ont dû se servir d'appareils, la commission a pu voir s'ils en comprenaient, ou non, le fonctionnement, mieux que par une explication seule. Il a été plus facile aussi de remonter des faits qu'ils venaient de constater à leurs causes.

Enfin les questions d'hygiène (et, pour les aspirantes, d'économie domestique), assez familières aux candidats, leur laissent peut-être plus de sang-froid qu'une question de chimie ou de physique; par suite plus de moyens pour bien répondre. L'exa-

1. En réalité l'initiative intéressante que signale cet extrait a été prise par une commission qui interrogeait des aspirantes. (N. D. L. R.)

minateur, à propos de ces applications, juge plus aisément des connaissances scientifiques de l'aspirant.

Voici quelques-unes des questions posées :

Observation d'un pied de pomme de terre, d'après un échantillon naturel et complet;

Observation d'un pied de haricot;

Observation de diverses feuilles sur échantillons (lilas, tilleul, lierre, robinier, vigne vierge, etc...);

Observation d'un squelette de poule;

Observation d'une balance Roberval (Effectuer avec cette balance une double pesée et justifier la pratique de cette opération);

Observation et fonctionnement (avec explication) d'un appareil simple servant à montrer le principe de la presse hydraulique;

Description d'une bougie et de sa flamme par l'observation directe de la flamme;

Étude d'un œuf de poule et de ses différentes parties;

Observation d'un thermomètre médical;

Quelles précautions prenez-vous en temps d'orage? Justifiez-les.

Comment feriez-vous une lessive? Quels produits emploieriez-vous?

Quelles sont les règles d'hygiène que vous voudriez appliquer dans la tenue d'une classe?....

... Beaucoup d'aspirants ont montré, par leurs réponses, qu'ils savaient voir, observer, réfléchir et relier leurs connaissances générales, et quelquefois théoriques, soit à l'objet particulier qu'ils avaient sous les yeux, lorsque cet objet ne leur était pas absolument familier, soit aux applications pratiques de ces connaissances. D'autres candidats, moins nombreux, se sont montrés inférieurs par leur « inaptitude à sortir de leurs livres » et leur insistance à répéter quelques notions scientifiques, assez vagues, sans se soucier de l'objet qu'ils retournaient entre leurs mains, ou en les appliquant à tort.

*
* *

Nous aurions mauvaise grâce à insister sur des initiatives dont l'intérêt n'aura pas échappé au lecteur; un parti avantageux notamment nous semble avoir été tiré, dans quelques centres, de l'extension ou de la généralisation de la mesure qui, pour certaines épreuves, permettait d'accorder aux candidats un quart d'heure de préparation. Un inspecteur d'académie que nous félicitions des modalités nouvelles qu'il avait instituées dans son département nous répondait : « Je n'ai fait que mettre en œuvre les instructions ministérielles, mais il est juste de dire que les examinateurs se sont pénétrés de l'esprit de ces instructions, et les ont ensuite appliquées de leur mieux, sous la forme qu'ils estimaient la meilleure. » Les résultats encourageants qu'a produits, partout où il a été fourni, un tel travail d'adaptation et de réalisation ne peuvent que se multiplier et se développer par la contagion des exemples heureux ; ainsi sera assuré le succès d'une réforme dont l'ambition n'est pas exempte de sagesse : ne s'agit-il pas en somme de rendre au brevet élémentaire son caractère de « brevet de capacité d'instituteur », conférant le droit d'enseigner ?

L'Arithmétique au brevet élémentaire.

Le sens de la réforme de l'examen du brevet élémentaire et du conçours d'admission aux écoles normales a été précisé par la circulaire du 7 décembre 1915 et par le commentaire que M. le directeur de l'Enseignement primaire en a fait ici (n° de février-mars 1916).

Ces instructions ont-elles été comprises et interprétées partout de la même manière? On peut se le demander, car, à la session de juillet 1916 tout au moins, les textes des compositions données dans les diverses académies ont paru parfois inspirés par des préoccupations différentes. La façon de juger et de noter ces épreuves semble aussi n'avoir pas été uniforme dans tous les départements d'un ressort académique, puisque, parmi les candidats ayant traité les mêmes sujets, la moitié étaient déclarés admissibles à X... tandis qu'il n'y en avait qu'un dixième à Z....

Les réclamations et les plaintes ont été particulièrement vives au sujet de l'arithmétique : les candidats malheureux, leurs familles et leurs amis ont reproché sans aménité aux examinateurs et à ceux qui avaient choisi les sujets de composition d'être trop sévères et trop exigeants. On a même pu lire, dans un journal ordinairement sérieux que, pour résoudre l'un des problèmes qui ont contribué à causer tant d'échecs, il avait fallu la collaboration d'un inspecteur primaire, d'un professeur agrégé de lycée et d'un professeur de faculté. Malgré leur exagération, ces récriminations et ces critiques montrent que, dans plusieurs départements, il y a eu un malentendu, pour ne pas dire plus, et il n'est sans doute pas inutile d'essayer d'établir, avec quelques détails, dans quel esprit doivent être posées et appréciées les questions d'arithmétique.

*
* *

Épreuve écrite. — L'épreuve de mathématiques est simplifiée; elle ne comporte plus de ces questions théoriques dont la solution était toute donnée dans les cours d'arithmétique et qui faisaient plus souvent appel à la mémoire qu'à la réflexion. En revanche, on demande aux candidats la solution de deux problèmes. Le mot problème doit être pris dans son sens général : peut être considéré comme problème tout exercice d'application qui exige la recherche d'un résultat inconnu à l'aide de propositions que le candidat doit connaître..... Le nouvel arrêté impose aux aspirants, non seulement un double effort de recherche, mais un double effort de raisonnement. Il ne suffira pas, pour obtenir une note passable, de fournir des réponses exactes; il ne suffira pas non plus d'arriver à ces réponses par le jeu mécanique de quelques formules. L'emploi de l'algèbre ne sera pas interdit; mais, qu'il y recoure ou non, le candidat n'oubliera pas qu'il doit présenter pour chaque problème une solution « raisonnée », c'est-à-dire « une suite logique de raisonnements explicites conduisant avec certitude au résultat recherché ». (Circulaire du 7 décembre 1915.)

Il était d'autant plus indispensable de restituer au mot *problème* sa signification générale que, dans un grand nombre d'écoles, les candidats et leurs professeurs avaient pensé que l'on continuerait d'entendre ce mot dans le sens d'exercice d'application des notions élémentaires d'arithmétique aux questions dites pratiques et usuelles. Ils en avaient conclu que l'étude de l'arithmétique théorique ne serait plus exigée et qu'il suffirait d'apprendre les règles du calcul et de faire de nombreux exercices.

Cette interprétation trop étroite justement écartée, on restera dans l'esprit de la réforme en posant n'importe quelles questions dont la résolution n'exige que les connaissances théoriques qu'un bon élève peut acquérir au cours supérieur d'une école primaire élémentaire bien organisée. On pourrait, par exemple, donner les deux problèmes suivants qui répondent à la condition précédente :

I. — Trouvez tous les nombres compris entre 300 et 400, tels que les restes des divisions de l'un quelconque d'entre eux par les nombres 6 et 8 soient tous deux égaux à 3. Justifiez vos calculs.

II. — Quel est le plus grand nombre que l'on peut ajouter ou retrancher au dénominateur de la fraction $\frac{224}{37}$ sans que la partie entière de cette fraction soit modifiée? Pourquoi ? (On ne touche pas au numérateur 224.)

On pourrait tout aussi bien choisir deux problèmes sur les applications du système métrique, ou deux problèmes sur les alliages....

Serait-il bon de procéder ainsi, c'est-à-dire de proposer soit deux problèmes d'arithmétique proprement dite, soit deux problèmes d'application? Ce serait, je crois, extrêmement fâcheux, parce que les candidats seraient bien vite amenés à limiter leur préparation tantôt à une partie du programme, tantôt à l'autre, selon qu'ils escompteraient le retour de deux questions de telle nature ou de telle autre, et l'expérience nous a appris que certains maîtres ne les empêcheraient pas toujours d'agir ainsi. On serait donc exposé à conférer le droit d'enseigner à des gens qui auraient une pratique convenable du calcul, mais en ignoreraient les principes, ou qui, au contraire, seraient à peu près incapables de faire une application raisonnée de leurs connaissances théoriques ; dans les deux cas nous risquerions d'ouvrir l'école publique ou l'école privée à des instituteurs également inférieurs à leur tâche.

Il est donc désirable que, à part de rares exceptions, l'un des problèmes se rapporte à l'arithmétique pure et que l'autre rentre plus ou moins dans la forme traditionnelle. Le mieux serait, à coup sûr, que chaque problème fût à la fois une question d'arithmétique proprement dite et un exercice d'application ; mais il faut reconnaître qu'il est assez difficile de trouver des sujets de ce genre à la portée des candidats au brevet élémentaire.

*
* *

Choix des sujets. — Le *problème d'arithmétique pure* sera forcément simple puisque sa résolution n'exige que les con-

naissances d'un bon élève d'un cours supérieur, et il ne comportera la démonstration d'aucune proposition établie dans le cours.

Les *problèmes d'application* devront-ils conserver la forme traditionnelle : problèmes sur les robinets, les alliages, le tant pour cent... ? Ces problèmes-types ont beaucoup trop servi, et il est à craindre qu'ils ne servent trop encore. On les a résolus de toutes les façons, et, sous le prétexte d'appliquer des méthodes générales, on est arrivé peu à peu à stéréotyper, pour chaque genre de questions, une ou plusieurs solutions-modèles qui dispensent l'élève ou le candidat de tout effort sérieux de réflexion et presque de tout travail personnel. Son rôle se borne, en effet, à faire appel à sa mémoire, et à chercher dans la collection des problèmes résolus celui qui est du même type que le problème proposé. L'arithmétique étant ainsi comme mise en tranches dans des compartiments séparés qu'on ouvre à l'aide d'une clé spéciale, il n'y a qu'à utiliser la clé à condition de ne pas se tromper de compartiment. Si le candidat tombe juste, il donnera une solution en apparence correcte à laquelle il n'aura peut-être pas compris grand'chose; s'il passe à côté, il écrira des absurdités. Mais celui qui aura écrit des absurdités ne sera peut-être pas plus inintelligent ni plus mal préparé que l'autre; il aura été moins heureux; il pensera et il dira qu'il n'a pas eu de chance, et il n'aura pas tout à fait tort.

Dans ces problèmes on tient rarement compte des conditions réellement imposées aux inconnues et aux données; les valeurs attribuées à celles-ci sont souvent fantaisistes et les résultats ne le sont pas moins. Les élèves, constatant que données et résultats sont en désaccord avec la réalité, les considèrent bientôt comme choses sans importance; l'arithmétique tout entière et ses nombreux exercices deviennent pour eux de simples jeux de l'esprit, avec lesquels le bon sens n'a pas de rapports, et rien ne les met plus en garde contre des erreurs grossières que les examinateurs déplorent sans pouvoir se les expliquer.

Faut-il ajouter que la résolution d'un grand nombre de ces problèmes pseudo-pratiques augmente peu l'aptitude à traiter des questions simples avec des données exactes? En 1915 et en 1916 la plupart des candidats de ... ont été désorientés parce que

les compositions portaient sur les Bons de la Défense nationale et le premier Emprunt national. On ne leur avait cependant rien demandé qui n'eût été compris et réalisé sans peine, quelques mois auparavant, par des milliers de braves gens dont beaucoup n'avaient reçu qu'une instruction primaire très modeste.

Sans vouloir déterminer à qui incombe la responsabilité de cette situation, on peut bien dire qu'il faut s'efforcer de la modifier, et, pour cela, renoncer à donner des sujets de composition qui encouragent une préparation factice, à la fois surabondante et insuffisante.

Cela ne signifie pas que l'on cherchera à tout prix des énoncés nouveaux, totalement différents de la plupart de ceux qui ont été admis jusqu'à ce jour. Non. On choisira des problèmes dont les données soient prises dans la réalité, de façon que chacun en puisse vérifier l'exactitude ; on *indiquera les conditions réellement imposées aux données et aux inconnues* au lieu *de leur en substituer d'arbitraires*. On évitera les questions de curiosité pure et on retiendra de préférence celles qui touchent à la vie courante. Les textes seront toujours très simples et très clairs et l'on ne craindra pas de donner toutes les explications pour qu'il n'y ait pas la moindre ambiguïté. On aura soin de désigner les unités adoptées chaque fois que ce sera utile (vitesse de 4 mètres par seconde...). Tous les problèmes, sans exception, devant solliciter l'effort, obliger le candidat à réfléchir et à raisonner et lui permettre de donner la mesure de ce qu'il est capable de faire, on écartera ceux dont la résolution se réduirait à l'application immédiate et en quelque sorte automatique des théories et des formules apprises dans le cours d'arithmétique.

*
* *

Problèmes à plusieurs parties. — Toutes ces précautions pourtant pourront ne pas suffire, si chaque problème n'a qu'une partie ou n'exige que la réponse à une seule question. Ou il sera facile, et les candidats moyens et les bons auront à peu près les mêmes notes, ce qui ne devrait pas se produire ; ou il sera relativement difficile, et les candidats moyens seront exposés à un échec peu justifié : dans les deux cas le classement sera malaisé. De plus,

à la session de juillet, les candidats au brevet composent avec les candidats à l'école normale, et chacun sait que la préparation de ceux-ci est, pour la très grande majorité, plus sérieuse et plus poussée que la préparation de ceux-là. Le problème de difficulté moyenne et qui n'aura qu'une partie sera résolu en deux heures par le candidat au brevet, tandis que le candidat à l'école normale l'aura terminé en une heure ou une heure et demie, et n'aura employé qu'une partie de son temps; les copies pourront ne pas faire ressortir les valeurs différentes des candidats que le concours doit précisément dégager. Le problème à plusieurs parties donne un moyen commode de classer les candidats : il suffira que la première partie, la partie essentielle, puisse être résolue par les candidats moyens, que la deuxième dépende de la première tout en réclamant un effort supplémentaire, que la troisième dépende de la première ou de la deuxième, ou de toutes deux, et oblige à une attention un peu plus soutenue. L'échelle des notes s'établira sans peine : quelques candidats auront résolu tout le problème; quelques autres auront laissé la dernière partie, d'autres n'auront traité que la première partie, et les faibles ne seront pas même allés jusque-là. Si enfin, comme il arrive souvent dans les questions d'arithmétique, il y a, non pas une seule réponse, mais une suite de réponses, le travail de correction et de classement sera encore plus facile.

Ainsi notre premier problème de tout à l'heure pourrait être complété par les questions suivantes :

« Y a-t-il, parmi les nombres trouvés, des nombres tels que, si on les divise d'abord par 8, et si on divise ensuite par 6 le quotient obtenu, le reste de la seconde division soit encore égal à 3? Combien trouverait-on de nombres satisfaisant aux conditions précédentes? »

*
* *

Correction. — Reste à corriger et à noter les questions ainsi choisies, (il demeure entendu que, si les deux problèmes n'ont pas la même importance, on a déterminé, à l'avance, et on a indiqué aux candidats, en leur dictant les textes, le nombre maximum de points affecté à chacun de ces problèmes).

Des examinateurs, d'ailleurs expérimentés et consciencieux, jettent un coup d'œil rapide sur la copie pour voir s'il y a ou s'il n'y a pas d'erreurs graves, soulignent d'un trait bref les passages fautifs et ceux qui leur paraissent excellents, et marquent leur note. La correction est ainsi menée rondement, et ne comporte pas de méprise fâcheuse dans les deux cas extrêmes, celui d'une composition nulle et celui d'une composition où il n'y a rien à reprendre. Dans les autres cas, et ce sont de beaucoup les plus nombreux, en procédant avec cette hâte, on s'expose, soit à passer sans les reconnaître sur des fautes, des incorrections ou des lacunes parfois sérieuses, soit à ne pas voir dans un travail mauvais ou médiocre les passages qui peuvent témoigner d'une intelligence partielle de la question et d'un commencement de recherche rationnelle, toutes choses dont on doit tenir compte pour arrêter équitablement la note. Or, pour découvrir ces passages qui méritent de retenir l'attention, il faut avoir lu la copie d'un bout à l'autre en se donnant le temps de la réflexion.

La copie sera donc lue avec attention du commencement à la fin.

Comment sera-t-elle appréciée, par quelle note se traduira l'impression du correcteur, et comment, le cas échéant, cette note sera-t-elle justifiée? On n'aura qu'à se demander ce que serait une composition excellente renfermant le maximum de ce qu'on peut exiger d'un candidat au brevet. Cette solution excellente suppose : 1° que le sujet a été compris; 2° que le raisonnement est exact, bien ordonné et correct au point de vue logique et au point de vue de la langue française; 3° que les calculs sont exacts, aussi simples que possible et disposés convenablement; 4° que les résultats se dégagent clairement. On ne peut songer à fractionner la note entre les différentes parties de la solution, dont l'importance relative varie d'ailleurs d'un problème à l'autre : il en est qui conduisent à des calculs laborieux, il en est où les calculs se font aisément de tête, l'ordre à suivre pour le raisonnement apparaît parfois tout de suite, et d'autres fois on peut hésiter entre deux façons également acceptables d'aborder la question. La note doit résulter de l'examen de ces différentes conditions, et les correcteurs expérimentés ne s'y trompent guère. On est porté à ne pas s'attacher à la *correction gramma-*

ticale excepté dans l'épreuve d'orthographe : la chose est extrêmement regrettable dans un examen destiné au recrutement de futurs éducateurs. De même il arrive qu'on ne tienne pas compte de *la bonne disposition*, quelquefois même de *l'exactitude des égalités et des calculs* : un défaut de soin doit faire baisser la note, et l'on peut légitimement aller jusqu'à la diminuer de 2 ou 3 points. Il va de soi que si les fautes de calcul sont *graves et répétées*, elles suffisent, à elles seules, à motiver l'ajournement. Les examinateurs se sont peut-être montrés trop indulgents à ce point de vue, et ils sont en partie responsables de négligences condamnables. Dès que les candidats sauront qu'elles peuvent causer des échecs, ils les éviteront, du moins ceux qui en seront capables; quant aux autres, ils seront jugés selon leurs œuvres, et nul ne pourra se plaindre.

Une large bienveillance s'impose cependant, et il faut que l'aspirant qui aura compris ce qu'on lui demandait, qui aura raisonné et calculé à peu près correctement, et qui aura obtenu la partie essentielle des résultats qu'il avait à trouver ait une note moyenne de 9 à 12; y aurait-il quelques lacunes dans sa solution, si celle-ci prouve de l'intelligence et des connaissances au moins passables, il ne faut pas lui tenir rigueur de légères maladresses. Ce n'est que dans le cas d'obscurités, d'incompréhension de la question, d'erreurs graves ou d'absurdités dans le raisonnement, de fautes grossières de calcul qu'on descendra aux notes basses et qu'on ne craindra même pas, s'il n'y a rien qui vaille, à mettre zéro. A l'opposé, on appréciera largement tout ce qui est au-dessus du minimum exigible et l'on n'hésitera pas, s'il n'y a rien à reprendre — n'oublions pas qu'il s'agit de l'examen du brevet élémentaire — à donner les notes élevées, 17, 18, 19 et 20. Les bonnes notes, de 13 à 16, conviendront aux copies dont l'ensemble est satisfaisant, mais qui sont déparées par une lacune ou une omission, une incorrection, une erreur ou une inadvertance sans conséquences bien sérieuses.

L'emploi de l'algèbre étant admis, on attribuera à une bonne solution algébrique la même note qu'à une bonne solution arithmétique présentant des qualités de même ordre. La bonne solution algébrique sera caractérisée par l'indication nette des inconnues (ou de l'inconnue) et, s'il y a lieu, un choix judicieux

des inconnues auxiliaires, une mise en équations simple et correcte, des transformations dirigées adroitement, des calculs exacts et disposés avec ordre, des résultats bien mis en évidence, et enfin une rédaction en français correct.

*
* *

Épreuve orale. — L'épreuve orale est une interrogation sur l'arithmétique et le système métrique, au cours de laquelle « l'examinateur a le moyen de rechercher par ses questions si le candidat se borne à réciter, sans comprendre, ou s'il s'est au contraire convenablement assimilé son programme. Les commissions conservent donc le droit de poser à l'oral des questions de théorie à la condition de rester dans le domaine élémentaire qui est celui de l'examen. Ils n'oublieront pas que les instructions de 1896, toujours en vigueur sur ce point, recommandent de faire *une part importante aux questions relatives au système métrique* et de leur donner un caractère pratique. » (Circulaire du 7 décembre 1916.)

La forme de l'examen oral n'est pas modifiée. L'arrêté du 5 août 1915 porte, pour la première fois, la mention d'une épreuve de mathématiques (art. 89, 93, 146, 148); les articles 92 et 147 décident, il est vrai, que l'épreuve orale sera « une interrogation sur l'arithmétique et le système métrique ».

*
* *

Notions de géométrie pratique. — On ne peut, assurément, déduire de ces indications officielles qu'il y a eu, chez les auteurs de la réforme, l'intention d'élargir l'examen. Rappelons-nous toutefois qu'il est convenu que son programme est celui du cours supérieur des écoles primaires élémentaires. Or ce programme comprend au chapitre de géométrie des « notions sommaires sur la géométrie plane et la mesure des volumes », et en outre, pour les garçons seulement, « application aux opérations les plus simples de l'arpentage; idée du nivellement ». Ce sont les connaissances usuelles indispensables que tout élève de l'école primaire doit posséder. Est-il raisonnable que le futur instituteur

ignore ce qu'il peut être appelé à enseigner et ce que les enfants sur les bancs doivent apprendre? Et si ce futur instituteur a dû lui-même acquérir ces notions pratiques de géométrie, n'est-il pas utile et même nécessaire, au cours de l'examen qui lui donnera le droit d'enseigner, de s'assurer et de lui permettre de montrer qu'il possède ce minimum de savoir? En fait, il en est ainsi, et l'interrogation de système métrique est, en grande partie, une interrogation de géométrie pratique. Quand on fait expliquer qu'il y a 100 dm^2 dans 1 m^2, on évalue l'aire d'un carré, on fait de la géométrie. Enfin un grand nombre de problèmes proposés ne supposent-ils pas acquises ces « notions sommaires sur la géométrie plane », n'y font-ils pas appel à l'occasion de certaines surfaces, de certains volumes?

Il serait donc naturel et légitime de poser à l'oral quelques questions de géométrie pratique. On ne demanderait aucune démonstration en forme : on se contenterait de voir si le candidat comprend, s'il est habitué à observer, à réfléchir, à se rendre compte, s'il sait tirer parti des notions, presque exclusivement intuitives, qu'il possède, s'il est capable de ramener la mesure d'une figure complexe à la mesure de figures simples. Pour que cette extension de l'épreuve ne fût pas préjudiciable au candidat, on a proposé que, s'il faisait une bonne réponse, sa note d'arithmétique en fût accrue, et que, dans le cas contraire, cette note ne fût pas modifiée; il aurait ainsi intérêt à donner des réponses satisfaisantes, sans avoir rien à craindre s'il se trompait.

On verrait, d'après les résultats de cette expérience, s'il n'y aurait pas lieu, dans un avenir prochain, de modifier le titre de l'épreuve qui deviendrait une « interrogation d'arithmétique, de système métrique et de géométrie pratique ». Un programme serait nécessaire : il devrait être très simple et ne renfermer que ce qui peut immédiatement servir aux applications usuelles : angles des triangles et des polygones; division de la circonférence en degrés et en grades; théorème de Thalès (des droites parallèles équidistantes déterminent sur une droite quelconque des divisions égales); similitude des figures (conservation des angles, proportionnalité des droites homologues); théorème de Pythagore (explication graphique); aires du rectangle, du carré,

du parallélogramme, du triangle, du trapèze, d'un polygone quelconque; longueur de la circonférence; aire du cercle, du secteur circulaire; volumes d'une boîte ou d'une caisse, du prisme, de la pyramide, du cône, du cylindre, de la sphère; développement et mesure de la surface latérale du cylindre et du cône de révolution; aire de la sphère.

Mais dès à présent, et sans qu'il y ait lieu d'envisager la nécessité de nouvelles instructions, des questions telles que les suivantes peuvent être posées aux candidats (il s'agit d'exercices numériques, simples applications de connaissances usuelles qui doivent être familières à des élèves d'un cours supérieur), et nous souhaiterions que partout on usât de cette faculté.

I. Évaluer la surface d'un terrain rectangulaire dont le périmètre est 375 mètres, la longueur étant double de la largeur. Calculer les distances des sommets aux diagonales.

II. L'angle $\hat{B}$ d'un triangle isocèle vaut 42° 51′. Calculer l'angle au sommet $\hat{A}$. On trace la circonférence du centre A et de rayon AB qui rencontre en D le prolongement de la hauteur AH du triangle. Calculer l'angle BDC.

La première question se rattacherait à une question de système métrique, la seconde à une interrogation sur les nombres complexes.

*
* *

Interrogation. — L'épreuve orale comprendra toujours au moins une question d'arithmétique et une question de système métrique.

Les démonstrations des propositions d'arithmétique faites sur des lettres paraissent avoir un caractère de généralité et de simplicité indiscutable, et elles se gravent aisément dans la mémoire une fois qu'on est familiarisé avec la notation algébrique; mais c'est presque toujours au détriment de la réflexion. Il sera donc utile de faire raisonner sur des nombres donnés, et, si l'on obtient des réponses satisfaisantes, on sera assuré que le candidat a compris. On ne manquera pas de vérifier s'il sait écrire des égalités correctes et calculer rapidement et avec quelque sûreté.

Les relations entre les unités du système métrique, leurs multiples et sous-multiples, les abréviations légales sont rarement connues comme il faudrait; si l'interrogation fait à ces questions une part suffisante, les aspirants ne tarderont pas à les étudier sérieusement.

Quel qu'en soit l'objet, l'épreuve orale sera dirigée avec bienveillance et sans brusquerie. Chaque question sera posée aussi clairement que possible et le candidat sera invité à la reproduire à haute voix; c'est la seule manière de voir s'il comprend ce qu'on lui demande. S'il s'égare, on le prévient d'abord et on le remet au besoin sur la voie; mais on ne se substitue pas à lui; on tâche de le faire parler en évitant de parler et de répondre à sa place. On le met ainsi en mesure de montrer non seulement ce qu'il sait, mais s'il a l'esprit ouvert, s'il est habitué à se rendre compte, si son jugement commence à se former. Lorsqu'une première question n'a pas été suivie d'une bonne réponse, on en pose une seconde de difficulté équivalente ou moindre sur une autre partie du cours, afin de permettre au candidat de se ressaisir, si sa défaillance n'est qu'accidentelle.

La note définitive peut être la moyenne des notes attribuées à chaque question, ou traduire immédiatement l'impression d'ensemble de toute l'interrogation.

*
* *

Les épreuves d'arithmétique choisies, dirigées et appréciées comme on vient de le dire ne laisseront que peu de chose au hasard et à l'arbitraire. Sans permettre de juger avec certitude ceux qui les auront subies, elles donneront néanmoins, autant que les autres parties de l'examen, des indications utiles sur leur savoir, leur intelligence et leurs aptitudes.

VEYSSIÈRE.

Le Langage et la Guerre.

Une enquête sur l'argot militaire.

Quelle aura été l'influence de la guerre sur le langage ? Une secousse aussi formidable, bouleversant aussi profondément et aussi longtemps la vie contemporaine, ne saurait se déchaîner sans exercer de répercussions sur l'instrument de la pensée.

Au fait, un simple coup d'œil jeté sur l'histoire permet de constater, sans remonter au delà du moyen âge, que les guerres ont toujours contribué dans une large mesure au renouvellement du vocabulaire [1].

Les croisades ont doté le français d'un contingent important de mots arabes désignant des objets orientaux, des étoffes, des parfums, des remèdes, etc. La guerre de Cent Ans, moins féconde (car toute la noblesse anglaise parlait français) a introduit momentanément quelques expressions (comme *godon*, terme pour désigner les Anglais, d'après leur juron favori, *goddam*) : on en trouve le dernier écho chez Rabelais. Particulièrement intéressantes à cet égard, les guerres d'Italie, au XVIe siècle, ont enrichi notre langue d'un nombre considérable de termes relatifs aux arts, à l'ameublement, à la guerre, à la marine. Avec les guerres de religion arrivent les mots espagnols ; avec la guerre de Trente Ans, les emprunts à l'allemand, qui appartiennent généralement au langage militaire, comme *bivouac* et *havresac*.

L'apport fourni par les guerres de la Révolution et de l'Empire est plus difficile à évaluer, car des campagnes militaires se juxtaposèrent à un mouvement interne d'une importance beaucoup

1. On trouvera la liste de ces emprunts dans l'introduction du *Dictionnaire général de la langue française* de MM. Hatzfeld, Darmesteter et Antoine Thomas.

plus considérable : toujours est-il que le langage parlé en 1815 diffère profondément du langage parlé en 1789 [1].

Le bilan linguistique des guerres du XIXe siècle n'a pas été dressé. Il est certainement important, surtout si l'on fait entrer en ligne de compte, comme il est juste, les mots populaires et dialectaux. Pour ne citer qu'un seul exemple caractéristique, ce sont les troupes prussiennes d'occupation en 1814-1815 qui ont apporté dans l'est de la Bretagne le nom de la pomme de terre (*crompire* dans les patois actuels, de l'allemand dialectal *Grundbirn*), en même temps que le tubercule, inconnu auparavant dans cette région.

*
* *

Hâtons-nous de noter que la conflagration actuelle, qui se poursuit dans des conditions tout autres que les luttes du passé, est beaucoup moins favorable aux échanges de mots. Une guerre, autrefois, avait pour résultat de mettre en contact les peuples et les civilisations, qui vivaient isolés les uns des autres en temps de paix. Au contraire, le présent conflit, en créant des « fronts » imperméables et presque immobiles, en organisant le blocus sur une vaste échelle, a coupé les relations préexistantes entre les belligérants, séparés, pendant des années, par une véritable muraille de Chine.

Cependant la guerre de mouvements a tenu partout une grande place au début des hostilités, et pendant plus longtemps sur le front oriental : peut-être son heure reviendra-t-elle avant le dénouement. Nulle part le « front » ne coïncide avec l'ancienne frontière. De vastes territoires ont été ou sont encore occupés par l'ennemi. Enfin des contingents alliés appartenant à diverses nations, des contingents métropolitains et coloniaux ont été en contact ; des troupes d'Occident ont séjourné en Orient : autant

1. Même transformation pour la langue littéraire : elle s'opère surtout avec l'école romantique. On pourra consulter à ce sujet la curieuse étude de Paul Lafargue, *La langue française avant et après la Révolution* (publiée dans l'*Ère nouvelle*, 1894) : l'auteur soutient la thèse que la langue de la bourgeoisie (la langue romantique) a détrôné alors la langue de l'aristocratie (la langue classique); de même pour la prononciation.

de facteurs susceptibles de concourir au renouvellement du vocabulaire.

Au point de vue spécial de la langue française, qui seule nous intéresse ici, nous pouvons envisager quatre sources principales de néologismes :

1° Influence des corps étrangers et coloniaux qui séjournent en France. Les troupes anglaises cantonnées en Normandie et dans le nord, les régiments arabes, soudanais, etc., qui hivernent et ont leurs points d'attache dans le Midi, auront certainement transmis des mots de leur cru à la population environnante, qui les aura transformés et assimilés à sa façon, comme sens et comme forme. Les uns survivront à la guerre, d'autres disparaîtront avec elle. Voilà un intéressant sujet d'observation pour ceux qui habitent ces contrées.

2° Influence de l'occupation allemande dans le nord. La cohabitation forcée avec l'ennemi pendant trois ans aura introduit l'usage de divers termes allemands plus ou moins francisés. L'étendue et la solidité de cet apport ne pourront être appréciés qu'après la libération du territoire.

Ces deux premiers facteurs contribueront à créer des termes régionaux : ceux qui vivront resteront pour la plupart à l'état de provincialismes ; bien peu, sans doute, auront assez de force d'expansion pour rayonner sur toute la France. Les deux facteurs suivants se présentent sous un autre aspect :

3° Captivité de nos prisonniers en Allemagne. Ce facteur est moins important que les précédents. Groupés ensemble, les prisonniers ont peu de rapports avec la population indigène, en dehors de ceux qui sont affectés aux travaux agricoles. Ils rapporteront cependant au moins quelques mots allemands[1]. Le nombre des captifs (350 000 environ) n'est pas négligeable. Ils appartiennent à toutes les régions de la France.

4° Expéditions d'Orient. L'expédition des Dardanelles et surtout celle de Salonique donneront naissance à d'intéressants mots d'emprunt, qui devront leur origine aux populations indigènes ou aux troupes alliées avec lesquelles nos soldats auront été en relations.

1. Nos prisonniers, dans les camps allemands, se servent d'un argot très spécial pour ne pas être compris de leurs geôliers.

Dans quelle mesure les termes appartenant aux deux dernières catégories se vulgariseront-ils en France? On ne pourra s'en rendre compte qu'après la guerre. La question est liée à un problème d'ordre plus général : la diffusion du langage (ou argot) militaire, dont nous parlerons bientôt.

*
* *

En dehors des emprunts à des langues étrangères, le français courant a déjà réalisé, au cours de la guerre, diverses acquisitions. Pour avoir contristé les puristes, celles-ci ne se sont pas moins imposées avec une force inéluctable. Et si elles n'ont pas encore acquis droit de cité à l'Académie, qui aurait aujourd'hui la prétention, même parmi ceux qui s'efforcent à sarcler les mauvaises herbes grammaticales, d'extirper par exemple *boche* et *poilu*, qui étaient inconnus, il y a trois ans à peine, à la majorité de nos concitoyens?

Comme tous les grands mouvements sociaux, comme la Révolution en particulier, la guerre actuelle, en remuant profondément et en brassant ensemble toutes les couches sociales, a fait remonter à la surface bien des termes jusque-là confinés dans les bas-fonds. Il y avait plus de dix ans que *Boche*, au sens d'Allemand, était en usage parmi la population ouvrière de Paris et d'autres régions (Midi compris), de compte à demi avec son aîné *Alleboche* (altération argotique d' « Allemand ») dont il était l'abrégé. La guerre lui a fait un succès foudroyant du jour au lendemain. Il fallait un autre nom que le nom courant, pour désigner l'ennemi, un nom péjoratif qui symbolisât la haine et le mépris : *boche* se présentait; on l'a pris, — comme les Alsaciens avaient jadis *Schwobe*, qui ne comportait, à l'origine, aucun sens injurieux (le mot signifie proprement « Souabe »).

C'est vers 1907 que j'ai entendu pour la première fois, dans les faubourgs de Paris, la pittoresque métaphore « bourrer le crâne », au sens de « tromper », spécialement : tromper en racontant de belles histoires pour endormir la méfiance. Les journaux, depuis quelque temps, lui ont fait un sort, et c'est justice : car jamais, comme depuis la guerre, une certaine presse n'avait aussi magistralement « bourré le crâne » du public.

Poilu, qui compte aussi parmi les termes d'avant-guerre, était à cheval, si l'on peut dire, sur la caserne et le faubourg. L'ouvrier de Paris disait « un poilu » pour désigner un homme, quand il voulait se servir d'un langage ironique et plaisant. Au régiment, dans beaucoup de contingents parisiens, le soldat employait ce terme en parlant d'un camarade [1]. Avec la guerre, le mot a fait fortune dans la population civile, qui en a quelque peu changé le sens : le *poilu* est devenu le soldat de la guerre, le combattant. Le mot s'est teinté d'héroïsme avec celui qu'il évoquait.

Tout différents sont les termes militaires techniques, on peut même dire officiels, que la guerre a plus ou moins vulgarisés, en particulier les termes de stratégie, de tactique, de balistique : les *tranchées*, les *saillants*, les *entonnoirs*, les *tirs de barrage*, les *vagues* d'assaut, les *formations* sanitaires, etc., sont aujourd'hui familiers à tous. La plupart de ces expressions, faute d'emploi (sinon rétrospectif) disparaîtront peu à peu après la guerre, pour redevenir l'apanage des spécialistes.

Relevons l'extension prise par le mot *front*, qui s'est popularisé aussitôt après l'invasion, le jour où le front du combat n'a plus coïncidé avec la frontière. L'usage a rapidement déformé le sens stratégique, en englobant sous ce nom toute la zone des armées, profonde de 50 à 60 kilomètres : comme il était glorieux d'être au front, toutes les troupes de soutien et de renfort s'y incorporèrent naturellement. — Le mot a passé en italien, où, après quelque flottement, il a gardé le genre du français (*il fronte* [2]; le front du visage se dit *la fronte*).

Les divers fronts ne sont pas infranchissables pour les mots et les idées : ils sont tournés par la voie des pays neutres. Par ce canal arrivent toujours aux services compétents du Gouvernement, de la diplomatie, de la censure, les publications et journaux ennemis, qui n'ont jamais été étudiés — il le faut bien !

---

1. Plus anciennement, le mot était adjectif : c'est ainsi que Balzac (*Le médecin de campagne*) le met dans la bouche d'un combattant de la Bérésina. Il va sans dire que le poil est ici l'emblème de la virilité, suivant la conception populaire. L'allusion à la barbe inculte est une explication... euphémique faite après coup, *ad usum delphini*.

2. Seuls quelques puristes, et avec eux le *Corriere della Sera*, disent *la fronte* au sens militaire.

— avec autant de soin. Leur influence n'est pas niable. C'est au point qu'un communiqué français risqua un jour un néologisme allemand assez malheureux, en annonçant que nous avions pris des *minenwerfer*. Devant des réclamations justifiées — notre langue pouvant nommer l'objet à l'aide de ses propres ressources — le mot fut, dans la suite, avantageusement remplacé par *lance-mines*. Les protestations ne sont pas toujours inutiles, et elles suffisent parfois à arrêter un mot dans son premier essor, ou à faire dévier sa trajectoire : se souvient-on qu'une simple lettre de M. Théodore Reinach au *Temps* a tué naguère *taxamètre* naissant, que les Compagnies de voitures remplacèrent par *taximètre?*

D'autres emprunts à l'allemand sont moins visibles, parce qu'ils se déguisent sous le calque d'une traduction. Jamais, avant la guerre, on n'avait écrit ni dit, en français, qu'une armée avait subi des pertes *sévères*. Le mot apparut d'abord dans la traduction des communiqués allemands (faite dans la Suisse française), où il fut employé pour rendre l'allemand *streng*; puis il passa dans nos traductions des communiqués russes, et finalement dans les communiqués français. Or s'il est exact que, dans la plupart de ses emplois, *streng* doive se traduire par *sévère*, il n'en est pas moins vrai que les deux mots ne sont par toujours équivalents : *strenge Verluste* est du bon allemand, mais *pertes sévères*, n'est pas français, ou du moins ne l'était pas jusqu'ici : car qui sait si cette expression, créée par un traducteur maladroit, ne s'implantera pas avec une nuance de sens différant de « pertes graves » ou de « pertes cruelles »?

Il arrive que l'innovation corresponde à un besoin réel. A-t-on remarqué que, depuis peu, le terme *sous-évaluer* revient fréquemment dans les journaux? C'est la traduction de l'allemand *unterschaetzen*, évaluer (ou apprécier) au-dessous de sa valeur. Le nouveau mot n'est pas élégant, mais il est utile, car nous n'avons pas de mot rigoureusement équivalent[1] : *déprécier* ou *mésestimer* ont une valeur péjorative inconnue au néologisme : *sous-évaluer* les forces de l'ennemi, ce n'est pas les déprécier, — c'est se tromper dans son calcul, ce qui est tout autre chose.

1. L'italien a un équivalent à peu près exact : *svalutare* (mot assez récent, qui ne figure pas dans la plupart des dictionnaires).

— Il est à présumer également que l'allemand *unveraendert* n'est pas étranger à la vogue qu'a eue *inchangé* depuis la guerre (le mot est particulièrement fréquent dans nos communiqués d'octobre 1914) [1].

*
* *

Mais le phénomène le plus important et le plus intéressant qu'ait produit la guerre dans ce domaine, c'est la création ou plus exactement le développement d'un argot militaire particulier aux soldats. Il s'agit d'un ensemble de mots et d'expressions, qui ont leur point de départ, d'un côté dans l'argot de caserne du temps de paix (*as*, cavalier du premier peloton; *cheval*, mandat; *civlot*, civil; *polochon*, traversin, etc.), de l'autre dans l'argot populaire des villes, celui-ci ayant toujours largement alimenté celui-là.

Le vocabulaire actuel de nos soldats est remarquable par sa diversité. Certains mots sont spéciaux, à l'arrière, à telle ou telle région; d'autres plus nombreux, sur le front, varient suivant les secteurs : les abris s'appellent tour à tour *cagna*, *guitounes*, *gourbis*; les gros obus, *marmites*, *sacs à charbon*, ou *gros noirs;* la viande, *autobus*, *barbaque*, *rognure de taxis* [2]. Beaucoup de termes enfin, par la force des choses, sont particuliers à l'artillerie, au service de ravitaillement, aux hôpitaux, aux bureaux, etc.

Avant la guerre, l'argot de caserne, comme l'argot populaire des villes, avait des variantes régionales. Ainsi, dans toute la moitié septentrionale de la France, on appelait le café le *jus*, tandis que les contingents lyonnais (tout au moins jusque vers 1900) ne connaissaient pas ce mot.

La guerre, en mélangeant les unités, a eu pour résultat de répandre dans l'armée divers provincialismes.

Niôle, pour désigner l'eau-de-vie, était jadis exclusivement lyonnais : la guerre lui a assuré une diffusion générale. Le mot,

1. C'est sans doute à la même source que remonte l'étrange expression *tendre des inondations*, employée dans plusieurs communiqués de mars 1917.

2. Je renvoie à ce sujet à deux excellents articles de MM. Cohen et R. Gauthiot dans le *Bulletin de la Société de linguistique*, 1916, p. 69-82.

qui représente le latin *nebula*, signifie « brouillard » dans les patois du Lyonnais, de la Savoie, de la Suisse romande : le peuple de Lyon lui avait donné, depuis un demi-siècle, un sens argotique, par la même association d'idées qui nous fait appeler « gris » un homme ivre, ou peut-être d'après la vieille habitude de « charmer la brouee » (le brouillard), comme disaient déjà les Vaux-de-Vire, en buvant un petit verre d'alcool à patron-minet.

Dans beaucoup de secteurs, le cheval est appelé *bourrin*. C'est un terme de l'ouest, qui signifie « bourrique » en Anjou (Verrier et Onillon) et en Touraine (J. Rougé). M. Cohen, dans l'article que j'ai cité, a remarqué qu'il a été employé dès le début de la guerre par tous les soldats du 9e corps d'armée (Tours). — Je présume que *pinard*, vin (variante péjorative de *pineau* : nom de cépage), qui a obtenu un tel succès, doit être aussi un provincialisme (peut-être bourguignon?).

Les mots méridionaux doivent être assez nombreux : le Midi, dont la race vive et imaginative frappe tant de mots d'un relief pittoresque, a toujours fourni beaucoup au Nord. J'ai entendu des permissionnaires de Paris appeler leurs chaussures des *tartanes* (parfois altéré en *tatanes*) : métaphore d'origine provençale, dont la diffusion a été favorisée par le sens argotique analogue de « bateau » (et peut-être aussi, pour la forme, par *tartine*, qui avait pris déjà le sens « chaussures » dans le langage populaire).

A côté de la diffusion de mots anciens, les créations de termes nouveaux se sont multipliées au fur et à mesure que la guerre se prolongeait. Voici d'abord la catégorie des emprunts. Les uns sont des mots arabes, appris auprès des soldats algériens ou marocains, comme *caoua* (café), *guitoune* (abri; en arabe, *kîtoun*, tente), *toubi* (médecin-major; en arabe *toubib*, médecin, proprement « sorcier »). D'autres ont dû être empruntés aux troupes britanniques; mais je n'ai à ce sujet aucun renseignement. Enfin quelques mots allemands ont franchi la ligne des tranchées, comme *minenwerfer* déjà cité, que le poilu, à défaut de l'état-major, a adopté dans quelques secteurs en l'abrégeant et en le francisant en *minène*[1] (M. Cohen).

1. Comme *weckenbrot* (sorte de petit pain) a été abrégé en *vèque* dans la Suisse française; l'étymologie populaire en a fait ensuite *évêque*.

Toutefois c'est surtout de son propre fonds que l'argot militaire a tiré ses néologismes. Voici d'abord les métaphores, nombreuses et imagées, comme dans tout langage populaire : *pot de fleurs* (casque des tranchées), *cyclistes* (soldats portant lorgnon), *sac à charbon* (gros obus), *pirouette* (torpille aérienne).

Beaucoup de ces expressions ont une valeur ironique ou péjorative, qui est un des caractères fondamentaux de tous les argots. Citons par exemple *godiche* (fièvre); *tartanes* ou *pompes* (souliers : allusion à leur taille trop grande, ou au fait qu'ils prennent l'eau); *bourrin*, cheval (proprement « bourrique »); *rognure de taxis*, viande; *pinard*, vin (le suffixe *-ard* montre qu'on a voulu désigner du mauvais *pineau*), etc.

Autre caractéristique des argots : la déformation des mots. L'argot militaire, avant comme pendant la guerre, y a eu recours. Son procédé favori, qu'il a en commun avec l'argot populaire, c'est l'abréviation : *colon*, colonel; *perm*, permission; *rab*, « rabiot » (c'est-à-dire ce qui reste après la distribution des portions); *distrib*, distribution de vivres, etc. Plus mutilé est *civlot*, civil, déjà cité. La plupart de ces termes sont antérieurs à la guerre; mais le procédé était trop commode pour ne pas donner lieu à de nouvelles créations.

*
* *

Depuis 1914, on a beaucoup écrit sur l'argot militaire de la guerre ou « argot des poilus »; néanmoins nous le connaissons très mal[1], car personne ne s'est donné la peine de recueillir les termes de ce vocabulaire dans les conditions d'exactitude et de précision nécessaires. Alors qu'il s'agissait d'interroger ou d'écouter les mobilisés et de noter les mots qu'ils emploient, on a compilé des coupures de journaux et on a dépouillé des romans, sans paraître se douter qu'écrivains et journalistes ont mêlé le langage faubourien à l'argot militaire, voire la fantaisie à la réalité, dans une proportion impossible à déterminer. Au contraire, chez nos voisins d'Helvétie, une enquête très scienti-

1. Les mots que j'ai cités sont empruntés à des observations personnelles et aux deux articles précités de MM. Cohen et Gauthiot, linguistes (et mobilisés) l'un et l'autre (le dernier, décédé).

fique, ouverte en 1914-1915 par la *Société suisse des traditions populaires*, a abouti à la publication de documents intéressants, recueillis dans des conditions qui en garantissent l'authenticité absolue[1].

Ferons-nous moins que la petite Suisse? Ne voudrons-nous pas réunir et classer dans un grand herbier national — comme disait Gaston Paris pour les patois — la flore si vivante et si pittoresque d'un langage qui se rattachera à des souvenirs glorieux et douloureux, avant qu'elle ne soit fanée au grand soleil de la paix? Nous avons l'occasion rare d'observer les contrecoups opérés sur le langage par le plus formidable conflit que l'histoire ait enregistré; nous pouvons observer, contrôler, saisir sur le fait les créations et les évolutions de la parole jaillies spontanément de la tranchée, du cantonnement, de l'hôpital, les résultats du mélange des armées et des peuples, de la ville et de la campagne, du Nord et du Midi, de l'Europe, de l'Afrique, de l'Orient, — et nous resterions passifs et inertes, pour ne pas prendre la peine minime de noter ce qui est à la portée de nos oreilles, en laissant perdre des richesses linguistiques qui font partie de notre patrimoine national?

Il ne doit pas en être ainsi. Ayant consacré, depuis 1910, à l'étude des argots une de mes deux conférences à l'École pratique des Hautes-Études (Sorbonne), j'ai résolu d'ouvrir une enquête sur l'argot militaire de la guerre, afin d'en constituer un vocabulaire, aussi complet que possible, accompagné d'une étude critique sur la formation et l'origine des expressions et des mots. Pareil travail est considérable et ne peut être mené à bien qu'avec le concours de beaucoup de bonnes volontés.

C'est dans ce but que je fais appel à tous ceux de mes lecteurs que la question peut intéresser. Que chacun d'eux veuille bien m'envoyer[2] une liste de mots *entendus par eux-mêmes*[3] de la bouche de soldats ou officiers, de l'arrière ou du front : en

1. J'apprends au dernier moment, par un officier interprète du front, qu'il a été publié récemment en Allemagne un vocabulaire du langage militaire parlé pendant la guerre, à la suite d'une enquête ouverte par les *Lustige Blaetter*, à laquelle répondirent plus de 50 000 soldats.

2. A mon domicile personnel, 17, rue Carnot, Montreuil-sous-Bois (Seine).

3. Surtout qu'on ne m'envoie aucun mot relevé dans un livre, journal ou publication quelconque n'ayant pas un caractère scientifique.

réunissant les petites gerbes, on pourra engranger une belle récolte. N'eût-on entendu que vingt mots, que dix mots même, mais absolument authentiques, qu'on peut concourir utilement à l'œuvre collective.

Mais quels mots, quelles expressions faut-il noter ? La réponse est bien simple : tous ceux qui par la forme ou par le sens ne figurent pas dans un dictionnaire de la langue française. Tous les termes sont intéressants : tel qui peut paraître banal ou sans valeur fera peut-être, au contraire, l'objet d'une suggestive étude.

A côté du mot (ou de l'expression) et de sa traduction en français, il est utile, toutes les fois qu'on le peut, d'ajouter, comme l'ont fait MM. Cohen et Gauthiot, des précisions susceptibles de faciliter les recherches, de déterminer l'origine des termes provinciaux, la date de telle ou telle création, le milieu où les mots sont nés. Dans ce but, quatre éléments sont importants : 1° la date à laquelle on a entendu le mot pour la première fois (surtout si l'observateur est un mobilisé); 2° l'endroit où on l'a entendu ; 3° le corps et 4° la région originaire de ou des hommes qui l'employaient. Par exemple, je suppose :

Pot de fleurs, casque des tranchées (oct. 1916; Paris; permissionnaires d'infanterie; Parisiens.)

Guitoune, abri dans les tranchées (mai 1915; Dardanelles; infanterie coloniale; Provençaux).

J'ai cité deux exemples pour bien montrer à mes correspondants éventuels que je ne leur demande aucun numéro de régiment ou de secteur postal, aucun nom de localité du front, bref aucun renseignement qui puisse toucher à la défense nationale. Ce qu'il est intéressant de savoir, c'est si tel mot a été employé d'abord par des Parisiens, des Bretons, des Lyonnais ou des Provençaux; s'il a été usité d'abord sur le front français, en Orient ou dans les dépôts de l'arrière; s'il est spécial à l'infanterie, à la cavalerie, à l'artillerie, aux hôpitaux — ou à certaines régions de la France.

Il me reste à souhaiter que la moisson soit féconde, à exprimer ma gratitude anticipée à mes futurs correspondants, et à remercier la *Revue pédagogique* de l'hospitalité qu'elle a bien voulu accorder à mon enquête. ALBERT DAUZAT.

Le Discours de M. Herbert Fischer

sur la réforme de l'Instruction publique en Angleterre[1].

Le nouveau ministre anglais de l'Instruction publique, M. Herbert Fischer, dans le grand discours qu'il a prononcé, le 19 avril, devant la Chambre des Communes, a tracé à grands traits le programme d'une refonte et d'une réorganisation totales de l'éducation nationale. La largeur et la hardiesse de cet exposé ont fait sur l'opinion anglaise la plus vive impression. Le discours est trop long pour être traduit en entier (il a duré plus de deux heures), et une traduction aurait peine à garder ce qu'il a de saveur, de finesse et d'humour ; mais il y a intérêt à le résumer à grands traits, en lui conservant, dans la mesure du possible, sa forme oratoire et son allure vivante.

*
* *

Il n'est pas douteux, dit le ministre en débutant, que la Chambre et le pays ne sentent à un égal degré à quel point il est urgent d'améliorer notre système national, — si l'on peut appeler cela un système, et si on peut le qualifier de national. L'opinion publique, bien loin d'être absorbée tout entière par la guerre, se porte avec une vivacité particulière vers tout ce qui est de nature à accroître la puissance et la prospérité du pays. Pour la première fois dans l'histoire anglaise, trade unions et industriels, classe ouvrière et patrons se trouvent d'accord pour nous demander de relever le niveau, non pas seulement de la capacité industrielle

1. Communication du *Musée Pédagogique*.

et commerciale, mais aussi de l'éducation générale et de la culture, pour la génération qui grandit. La guerre est en train de tuer bon nombre de ceux qui auraient été les chefs naturels de cette génération, et ses conducteurs tout désignés; il faut que nous la mettions en mesure de rendre, malgré ces pertes, les services que la communauté est en droit d'attendre d'elle.

La première et la plus urgente mesure, c'est de relever les crédits du budget de l'Instruction publique. Le gouvernement vous demande de lui accorder, pour 1917-18, près de 86 millions de francs de plus qu'en 1916-17. La nation consacre à l'instruction, au total, pour l'Angleterre et le Pays de Galles, une dépense annuelle d'environ 1 milliard. Est-ce trop pour un tel objet? Ce n'est guère que huit fois ce que nous dépensons chaque année pour acheter à l'étranger des oranges et des bananes, ou que quatre fois ce que nous économisons en ce moment en substituant la margarine au beurre, ou encore qu'une fois et demie ce que nous dépensons annuellement en tabac, et ce n'est guère enfin que le quart de ce que l'alcool nous coûte chaque année. Le tout est de savoir si le bénéfice qu'en tire la nation répond aux sacrifices qu'elle consent. Or il n'y a pas de doute là-dessus : les progrès que le peuple anglais a accomplis en culture, en savoir, en intelligence, depuis que l'instruction primaire fut organisée, en 1870, ne peuvent être contestés. En 1862, on comptait encore 225 illettrés pour 1 000; en 1907, ce chiffre est tombé à 14. Et le peuple lit aujourd'hui de bons livres, en très grandes quantités. D'autre part, l'armée que la Grande-Bretagne a mise debout en quelques mois, et qui se montre de taille à tenir tête à la première puissance militaire de l'Europe, cette armée, qui sort pour la très grande majorité des écoles primaires, atteste par son intelligente vaillance la valeur de l'école qui l'a formée. La nation sait bien que son argent est bien dépensé.

Il importe par-dessus tout de trouver de bons maîtres, appliqués à leur tâche, aimant les enfants, vivants, compréhensifs, sympathiques, fermes et en même temps de bonne humeur. Nos maîtres ne sont évidemment pas tous de cette qualité, mais c'est l'ensemble qui importe : or il est certain qu'ils sont en majeure partie habiles et dévoués. Mais ils sont trop mal payés. A la

veille de la guerre, 42 200 instituteurs titulaires, hommes ou femmes, touchaient moins de 1 200 francs, et 26 700 recevaient moins de 2 250 francs. Comment veut-on que cette profession ne soit pas tenue en médiocre estime? Comment s'étonnerait-on qu'on ait une peine croissante à trouver un nombre suffisant de candidats ayant la valeur qui convient? La difficulté sera bien plus sensible au lendemain de la guerre. A l'heure qu'il est, il faut annuellement, en moyenne, dans les écoles primaires, 9 000 maîtres nouveaux pour combler les vides faits normalement par la mort, la maladie et l'âge, et il en faudra bien plus lorsque l'enseignement primaire aura reçu l'ample développement que nous devons et comptons bien lui donner. On ne trouvera le nombre nécessaire de bons maîtres que si on les paie convenablement, si on les libère de la perpétuelle angoisse que donne la demi-misère. Il faut que nous payions mieux nos maîtres, — et c'est le devoir de l'État.

Ce n'est pas que nous songions à les prendre tous au service direct de l'État, au risque de couper à la racine notre système local d'instruction. Non pas que je redoute qu'un corps d'instituteurs d'État ait pour effet d'asservir l'esprit public : on ne fera jamais un Allemand d'un Anglais, ni, à plus forte raison, d'un Gallois. Mais il y aurait lieu de craindre de voir décliner et s'écrouler net l'intérêt que les régions et les villes portent à l'éducation publique, si nous retirions aux autorités locales, pour les centraliser à Whitehall, la gestion et le paiement de l'instruction primaire. Je suis d'avis de procéder autrement. Je demande à la Chambre de mettre à ma disposition, pour être affecté à l'enseignement primaire, un crédit complémentaire de 85 millions et demi. Nous répartirons cette somme de telle manière que les autorités locales auront elles-mêmes un intérêt direct à relever le traitement de leurs maîtres. Notre combinaison aura ce grand avantage de ne pas empiéter sur les autonomies locales, et cet autre avantage de corriger la disproportion actuelle entre la contribution financière du Trésor et celle qui est à la charge des ressources locales. Vous savez tous que, depuis dix ans, l'État a rejeté de plus en plus cette charge sur les épaules des particuliers, et que ceux-ci se montreraient récalcitrants si on leur demandait, pour le développement néces-

saire de l'école, d'en assumer un poids plus lourd encore. Il faut donc trouver une meilleure et plus équitable répartition.

Nous proposons que la contribution de l'État aille croissant dans la mesure où le fardeau s'alourdira, en sorte que ses subventions aillent de pair avec le développement de l'école primaire. L'État contribuera, non pas, purement et simplement, proportionnellement aux dépenses locales, mais aussi en tenant compte de l'importance de la population scolaire et des ressources locales. Nous donnerons d'autant plus que la population sera plus dense, et que la région sera plus pauvre. Nous donnerons plus aux autorités locales entreprenantes, généreuses et ardentes, moins à celles qui se montreront timorées et regardantes. La formule est simple, et d'une application aisée. Étendue à la totalité du pays, elle coûterait un peu plus de 375 millions. Nous ne vous demandons pas les moyens de l'appliquer d'un seul coup. La limite que nous assignons à la participation de l'État peut être définie d'un mot : l'État ne contribuera en aucun lieu aux frais de l'instruction pour plus des deux tiers du coût total, — exception faite en faveur des localités qui, malgré un effort financier très énergique (c'est-à-dire d'au moins 1 fr. 25 de charges additionnelles par 25 francs de contributions), ne parviennent pas à faire face aux besoins. — Bien entendu, toutes nos subventions seront accordées à la condition que l'État exerce un contrôle sur la qualité même de l'enseignement, sur ses méthodes, et sur son organisation. L'administration exigera des autorités locales qu'elles mettent leurs soins à s'assurer un personnel d'instituteurs de bonne qualité, que, par le moyen d'écoles spéciales ou de séminaires, elles mettent les maîtres en mesure de perfectionner leur propre culture, qu'elles se préoccupent des enseignements manuels et techniques, cuisine, jardinage, etc., enfin qu'elles veillent étroitement à l'assiduité scolaire. Faute de quoi, la contribution de l'État serait supprimée ou réduite, et les Chambres en seraient instruites.

Il va de soi que nous ne voulons pas le moins du monde forcer la mains aux autorités locales, et nous ne songeons pas à leur imposer les chiffres qui nous paraîtraient équitables pour le paiement des maîtres. Il est naturel que les appointements varient avec les conditions locales d'existence. Pourtant, il est

trop évident que les variations présentes sont d'un arbitraire qui n'est guère défendable. Il faudra que cette question soit examinée avec la plus scrupuleuse attention. Et il est bien probable qu'au terme de cet examen nous nous trouverons amenés à inviter tout au moins les autorités locales à adopter une échelle minima de traitements pour les maîtres et maîtresses de tout ordre et de tout degré.

Nous comptons fermement que les mesures que nous proposons agiront de la manière la plus efficace et la plus puissante sur la réforme de l'enseignement et que, pour la première fois, les bases financières de l'école primaire seront établies d'une manière solide et cohérente.

Nous demandons, en second lieu, 108 millions pour l'enseignement secondaire.

Les écoles secondaires sont la clef de toute la situation. Il leur appartient de former nos maîtres de l'enseignement primaire, nos techniciens, nos étudiants d'université, les chefs de notre industrie et de notre commerce. Je considère comme l'un des points les plus faibles de notre système d'éducation qu'une proportion si faible de notre population passe par l'enseignement secondaire, et qu'une proportion si faible de ceux qui y entrent puissent en parcourir le cycle entier. Si nous désirons — et je pense pouvoir considérer comme certain que nous sommes unanimes à le désirer — qu'il soit rendu accessible à tous ceux, garçons et filles, qui sont en état d'en tirer profit, il faut que notre effort se porte, non seulement sur nos établissements d'État, mais aussi sur tous les collèges qui sont gérés ou subventionnés par des autorités publiques locales. Les rétributions scolaires y sont peu élevées, et, grâce à l'initiative de M. Mackenna, un grand nombre de bourses y sont réservées à des garçons et des filles qui proviennent de l'école primaire. Au 31 janvier 1914, près de 24 pour 100 de la population des établissements secondaires étaient des boursiers issus de l'enseignement primaire, et, au total, 65 pour 100 en provenaient. Je me plais à reconnaître que la grande route qui conduit de l'école primaire à l'université, si elle comporte encore des améliorations profondes, est du moins, dès à présent, plus large chez nous et mieux frayée que

dans aucun autre État de l'Europe. Pourtant, malgré les rétributions scolaires minimes et le grand nombre des bourses existantes, il est, à l'heure présente, impossible de retenir à l'école jusqu'à leur seizième année la majorité des enfants. Or, tout système vraiment efficace d'éducation nationale est impossible, tant que les conditions sont aussi fâcheuses qu'elles le sont encore.

Ce n'est pas là l'unique défaut. Il importe au plus haut point que les postes de professeurs dans les collèges d'État, ou subventionnés par l'État, attirent les hommes qui peuvent y rendre service. Or ils y sont encore mal payés, et n'ont pas de pensions de retraite. Un trop grand nombre de postes sont occupés par des hommes qui n'ont aucun titre universitaire. Il est indispensable de trouver un remède à cet état de choses.

Les ressources que nous vous demandons permettront d'améliorer leurs traitements, et de créer une caisse des retraites. Mais elles permettront en outre à l'État de participer plus largement qu'il ne le fait depuis 1907 aux frais accrus de l'enseignement secondaire, qui pèsent trop lourdement sur les parents et sur les villes. Les subventions seront réparties selon une méthode particulière. Nous nous proposons d'accorder deux livres (50 francs) par élève aux 49 établissements qui ne reçoivent encore de l'État que deux livres : il nous semble qu'il n'est guère de méthode plus aisée, ni plus efficace. Cette subvention, si on l'applique intégralement à l'amélioration des traitements du corps enseignant, permettra de les relever d'environ 14 pour 100, ce qui, joint à l'institution d'une caisse des retraites, rehaussera notablement leur condition. Mais nous comptons ne pas nous en tenir là. Nous comptons, en outre, aider les établissements secondaires à organiser des cours supérieurs, qui achemineront les élèves à l'Université, ou à d'autres écoles d'enseignement supérieur. Les écoles qui entreront dans cette voie recevront des subventions pouvant s'élever à un maximum de 10 000 francs, sous diverses conditions, dont la principale est qu'elles veilleront à faciliter à des enfants peu fortunés l'accès à ces classes supérieures.

On m'a demandé de divers côtés de faire en sorte que l'enseignement secondaire soit entièrement gratuit. La gratuité totale

est un idéal pour lequel j'ai la plus vive sympathie. Mais, si l'État voulait le réaliser pleinement — et lui seul le peut — il y faudrait une dépense annuelle d'environ 25 millions. C'est facile sur le papier, mais sur le papier seulement. Et les avantages seraient balancés par de graves inconvénients. Bon nombre de nos établissements secondaires sont subventionnés ou entièrement gérés par les autorités locales, et l'opération financière qu'on nous suggère soulèverait une foule de questions fort délicates.

Je me rends parfaitement compte que la situation matérielle de notre enseignement secondaire est fort éloignée de la perfection, et j'espère que nous y porterons remède. Mais il faut sérier les efforts. Le problème essentiel, c'est que le fils du grand industriel, le fils du contremaître, le fils de l'ouvrier viennent s'asseoir l'un près de l'autre sur les bancs du collège. Nous ne voulons pas d'un système d'éducation qui connaisse des castes sociales. Nous voulons la fusion des classes, et le meilleur moyen de la réaliser, c'est que les parents aisés paient et assurent l'existence matérielle du collège, tandis que les enfants de parents pauvres bénéficieront des bourses qui leur sont indispensables. La Chambre peut être assurée que le gouvernement est résolu à corriger les vices du système actuel, et à réaliser progressivement toutes les réformes nécessaires selon un plan d'ensemble.

Je puis dire qu'après avoir pris conseil des hommes les plus éclairés sur les besoins de la nation, je vois clairement, et sous tous ses aspects, le plan d'une réforme et d'une réorganisation systématique et complète. Le budget de l'année prochaine permettra de poursuivre dans la voie des améliorations, sans porter atteinte à l'organisation présente, par les seuls moyens dont dispose l'administration. Mais ensuite il faudra des lois nouvelles. Il est permis dès à présent d'envisager quelques-unes des directions dans lesquelles j'estime que notre effort devra s'engager. Il faudra, en premier lieu, mettre les ressources nécessaires à la disposition de la recherche indépendante dans les domaines de la science, de la technique, de la découverte. Il faudra que tout enfant reçoive l'éducation et l'instruction qui lui permettront de tirer le meilleur parti de ses dons naturels. Il faudra, par conséquent, une coordination convenable de tous nos types d'écoles

et d'examens. Il n'est pas possible de se reposer, pour une réforme de cette portée, sur l'initiative et la bonne volonté des autorités locales. Le moment est venu où le pays devra prendre en mains cette organisation dans toute son ampleur, et exercer un contrôle systématique sur l'action des comtés et des villes.

D'autres problèmes encore s'imposent à nous. Il faut que nous nous appliquions à perfectionner nos écoles de village : nous sommes loin de différencier autant qu'il le faudrait l'éducation urbaine et l'éducation rurale, et nous avons le devoir de développer chez les enfants de la campagne l'intelligence et le goût de la vie qui les environne. Nous faisons encore beaucoup trop peu pour le bas âge, et je demanderai au Parlement de mettre les autorités locales en mesure de créer des écoles enfantines. Nous faisons encore trop peu pour les classes supérieures de nos écoles primaires, et il est urgent de leur donner plus de diversité et de richesse, de multiplier et de développer nos écoles centrales. A douze ans, l'enfant possède suffisamment ce qui est le rudiment de l'enseignement primaire (lire, écrire, calculer), et il convient d'introduire dans les deux dernières années de la vie scolaire plus de travail manuel pour les garçons, plus d'apprentissage de la vie ménagère pour les filles, plus de culture littéraire et spirituelle pour les uns et les autres. Enfin, il sera nécessaire de corriger la loi sur l'assiduité scolaire en sorte qu'il n'y ait pas en ce pays un seul enfant qui ne bénéficie de l'école jusqu'à sa quatorzième année révolue.

Il y a, dans notre système présent d'éducation, une autre lacune dont la gravité est extrême : nous faisons beaucoup trop peu pour la culture intellectuelle, morale et physique de l'adolescence. Nous jetons dans le torrent de la vie des enfants de douze, de treize, de quatorze ans, à l'heure où leur intelligence s'éveille et où ils pourraient commencer à recueillir les fruits des germes déposés en eux par l'école. Je ne dédaigne nullement l'œuvre des cours du soir ; mais ceux qui en bénéficient sont le petit nombre, et, après toute une journée de dur travail, trop peu d'enfants sont aptes à en tirer un profit régulier et assidu. L'effort de patrons intelligents a beaucoup fait, en quelques centres industriels, pour remédier à cette grave lacune : efforts désintéressés et précieux, mais efforts partiels, et nécessairement limités dans leur

efficacité. Si la nation veut recueillir le bénéfice de l'instruction qu'elle assure à ses enfants, il est indispensable qu'elle organise l'enseignement postscolaire. Je sais que les difficultés sont grandes, et qu'un plan trop rigide risquerait de désorganiser le système entier de notre vie industrielle. Mais la tâche, toute délicate qu'elle est, s'impose à nous. Il importe au plus haut point que notre nation se compose de bons citoyens, consciencieux et dévoués à leur devoir, sains d'esprit et de corps, habiles dans leur métier, et capables d'employer leurs loisirs. Or nous sommes, physiquement, à un niveau qui est indigne d'un grand peuple; nos divertissements sont encore, dans l'ensemble, primitifs et grossiers; nous avons désappris la musique, qui fut jadis l'une des grâces de notre peuple, et qui s'est réfugiée dans les vallées et les monts du Pays de Galles; et enfin, bien que nous sachions fort bien nous servir de nos cerveaux lorsqu'il nous plaît d'en user, c'est à peine si nous commençons à nous douter que le meilleur de notre capital n'est pas dans notre argent et dans nos marchandises, mais dans les cerveaux et dans les corps de notre peuple.

Il est grand temps que tout cela change. On nous invite, sur tous les tons, à économiser, après avoir trop longtemps dépensé sans compter et gâché nos richesses. Je ne demande pas qu'on soit prodigue, ni qu'on aille trop vite en besogne, tant que durera la guerre. Mais je compte fermement que le Parlement, en accordant ce que je lui demande, approuvera les principes généraux que je viens d'esquisser, en sorte que nous puissions poser les assises d'un système national et social d'éducation, digne du génie de notre peuple, digne de l'élan tout-puissant qui soulève et anime, en cette heure, la nation tout entière.

Les Projets de Réformes scolaires en Allemagne.

(*Notes de lectures communiquées par le « Musée pédagogique »*.)

(*Suite* [1])

Les discussions et les polémiques relatives à la réforme du système scolaire se sont poursuivies en Allemagne, au cours des derniers mois, avec une égale vivacité : elles n'ont apporté qu'un nombre assez faible d'idées ou de faits qu'il y ait intérêt à glaner. Nous signalerons rapidement les articles qui méritent de fixer un moment l'attention, après avoir insisté un peu plus longuement sur l'étude assez complète que le professeur de pédagogie à l'université de Berlin Ferdinand-Jakob Schmidt a consacrée à l'*Einheitsschule*. Et nous nous arrêterons ensuite plus longuement au livre très important où le pédagogue célèbre Georg Kerschensteiner a exposé dans son ensemble systématique la réforme nécessaire de l'éducation scolaire et de l'école allemande.

*
* *

L'article de F.-J. Schmidt a paru dans les *Preussische Jahrbücher* d'octobre 1916. L'auteur y expose, avec plus d'abondance verbale que de force, les raisons de doctrine et de fait que la pédagogie traditionnelle oppose obstinément aux projets de réforme. Voici les grandes lignes de son argumentation.

Il est incontestable, dit-il, que la conscience nationale est unanime à réclamer une éducation nationale rénovée et cohérente ;

---

1. Voir la *Revue pédagogique* de septembre 1916, p. 250.

mais il importe au plus haut point de dissiper les confusions tumultueuses et fanatiques que les préoccupations politiques et les intérêts de classe ont introduites dans ces questions. Examinons donc d'abord où en est au juste le mouvement vers l'unification de l'école, après quoi nous nous demanderons si ces revendications bruyantes répondent aux saines exigences d'une pédagogie nationale.

Le programme des partisans de la réforme a été clairement énoncé au Congrès des Instituteurs tenu à Kiel en 1914 : école nationale unique et organisée, — unification du corps enseignant, — suppression des catégories sociales ou confessionnelles, — préparation uniforme des maîtres, et accès pour les meilleurs d'entre eux à tous les degrés de l'enseignement. Notons en passant que cette dernière revendication se heurte immédiatement à des difficultés pratiques qui en font la réalisation impossible, et qu'il est fâcheux que le souci d'améliorer la situation des maîtres et de hausser leur dignité sociale ait eu pour conséquence de lier entre elles deux questions qui devaient être traitées séparément. La thèse fondamentale de l'école unifiée repose sur deux revendications fondamentales : 1° il faut que tout enfant suffisamment doué ait accès à tous les degrés de la culture, et, par suite, à toutes les fonctions civiles; 2° tous les degrés de l'enseignement, depuis l'école primaire jusqu'à l'université, seront disposés en une série unique et rectiligne, et organisés selon un principe unique. Et l'école nouvelle où seront refondus les enseignements primaire et secondaire comprendra elle-même trois degrés : six années (de six à douze ans) pour l'école de base, trois années (de treize à quinze ans) pour l'école moyenne, trois années (de seize à dix-huit ans) pour l'école supérieure.

Non pas qu'il s'agisse de détruire immédiatement et de remplacer en un jour l'enseignement secondaire existant, gymnases, Realgymnasien, Oberrealschulen, mais on veut la création d'une école supérieure qui confère les mêmes avantages que les établissements secondaires existants, et qui prolonge directement l'école unifiée nouvelle. La réalisation complète du programme exigerait donc, partout, à la ville et dans les campagnes, la création d'écoles de base qui, une fois les écoles préparatoires (*Vorschulen*) supprimées, seraient obligatoires pour tout enfant, et toutes ces

écoles seraient conçues selon un plan unique et auraient un programme unique, dans les villes et dans les villages, dans la plaine et dans la montagne, au cœur de l'Allemagne et aux frontières. D'où la nécessité évidente d'en abaisser la qualité jusqu'au niveau que tout enfant de toute origine puisse aisément atteindre, c'est-à-dire d'incliner les études primaires vers un minimum. D'où encore, par une conséquence inévitable, la nécessité d'abaisser jusqu'à un point intolérable le niveau et la dignité de l'enseignement secondaire.

Quatre années suffiraient aux écoliers de l'école primaire de base pour être mis en mesure d'entrer dans l'enseignement secondaire transformé. Ceux qui n'y auraient pas accès resteraient pour quatre autres années à l'école de base. Au niveau de la septième des huit années d'école primaire, une bifurcation conduirait, en passant par trois années d'école moyenne, à une école supérieure de création nouvelle. C'est dans la troisième année de l'école moyenne que l'enfant commencerait à être initié aux langues étrangères. Ainsi les écoliers qui seraient contraints de faire leur entrée dans la vie au sortir de l'école moyenne n'auraient eu, en tout et pour tout, qu'une année de français ou d'anglais, et, de fait, les langues étrangères disparaîtraient du programme des classes inférieures de l'enseignement secondaire de l'ancien type et des écoles supérieures de création nouvelle. Ceux qui en prennent aisément leur parti ne réfléchissent pas qu'ils rejettent ainsi l'instrument le plus efficace de l'élargissement véritable de l'esprit. Ils ne s'avisent pas davantage qu'ils ruinent du même coup les études universitaires. La tâche propre de l'enseignement secondaire est d'acheminer les esprits à l'acquisition de la culture abstraite et vivante. Cette préparation ne peut se faire que lentement et progressivement. S'imaginer que cinq années suffiraient à mettre en état de la recevoir des enfants sortis des écoles primaires, c'est vouloir faire courir aux hautes études une périlleuse aventure.

Les réformateurs sont les dupes d'un « matérialisme pédagogique » dont les effets seraient redoutables pour la nation. Ils perdent de vue le but véritable de l'éducation, qui est de préparer les individus à leur fonction et à leur mission par le moyen d'une culture morale profonde, et ils se proposent uniquement

de tirer des capacités et des dons naturels de chaque enfant le parti le plus profitable. C'est l'américanisme en pédagogie, avec tous ses dangers. Ils proclament avec raison qu'il est temps de donner accès à la haute culture à tout enfant bien doué de toute condition sociale, mais de ce principe juste ils tirent des conséquences iniques. En réalité, ils sacrifient l'intérêt collectif à un intérêt de classe, alors qu'il suffirait, pour satisfaire à ce qu'il y a de légitime dans leurs revendications, de poursuivre la réforme dès longtemps entreprise de l'enseignement secondaire. Ils sont les dupes d'une vaine illusion lorsqu'ils s'imaginent que leur réforme réalisera l'égalité sociale : l'opposition des classes n'a rien perdu de son acuité dans les nations, dans les États ou dans les provinces qui ont adopté l'école uniforme et égalitaire. En développant outre mesure l'entendement, qui divise et sépare, en déchaînant, sans limitations et sans freins, les énergies intellectuelles des individus, en les affranchissant de la salutaire et indispensable discipline de la moralité sociale, ils travaillent, avec les meilleures intentions du monde, à briser et à démembrer l'unité nationale.

*
* *

Vers la fin de septembre 1916, un arrêté du ministre des Cultes du Royaume de Prusse fournit la preuve que la haute administration scolaire jugeait sage ou politique de donner un gage aux réformateurs : il modifiait dans un sens qui donnait satisfaction à leurs revendications les conditions requises pour l'admission à la classe inférieure de l'enseignement secondaire. Cette condition entraînait par une conséquence immédiate l'obligation pour les écoles préparatoires (*Vorschulen*) de modifier leurs programmes. La presse qui a sa clientèle dans la haute et la moyenne bourgeoisie s'empresse de protester. Le nouvel arrêté, écrivit aussitôt la *Gazette de Voss* (27 septembre) rend plus aisé l'accès à l'enseignement secondaire, et en abaisse le niveau. Tout bon élève des écoles primaires de Berlin subira sans peine l'épreuve après trois années d'études. Voici donc les enfants de la bourgeoisie, issus des *Vorschulen*, et les enfants du peuple issus de l'école primaire, placés sur un pied d'égalité. On

en verra très vite les effets. Il faudra alourdir le programme des premières classes de l'enseignement secondaire d'une énorme quantité de matières qui sont, de toute évidence, du ressort du primaire, et, par un contre-coup inévitable, l'école primaire, au lieu de se consacrer à ce qui est sa tâche propre, va s'appliquer à pousser outre mesure les enfants bien doués, en vue de les acheminer sûrement et rapidement au secondaire. — Concessions redoutables, prononçait un mois plus tard (*Vossische Zeitung*, 22 octobre), devant le *Berliner Philologenverein*, le directeur Bolle : vous allez abaisser le niveau de la sixième, l'inonder d'une masse d'élèves médiocres et mal préparés, écraser notre enseignement secondaire.

Vers la même date (21 octobre), la *Deutsche Tageszeitung*, agrarienne et violemment conservatrice, reprenait la lutte passionnée contre les tendances réformistes. Les initiateurs véritables de tout ce mouvement, disait-elle, sont les instituteurs libéraux et les politiciens démocrates. Le souci d'équité leur est un vain et spécieux prétexte. Ils comptent que la guerre, et l'ébranlement qui en est l'effet, rendra plus aisée la réalisation de leurs rêves dangereux. Prenez-y garde : leur arrière-pensée inavouée est la laïcisation, l'école sans Dieu. Les arguments pédagogiques qu'ils invoquent sont sans portée. Qui décidera entre les élèves? Qui désignera ceux qui sont vraiment aptes? Qui paiera les charges financières formidables qu'entraînera la gratuité? Qui prendra à sa charge, pour les conduire jusqu'au terme des études supérieures, les enfants de familles pauvres? Ils prétendent que l'empire se saisisse de l'enseignement, et empiète ainsi sur les droits souverains des États particuliers. Ils nous proposent l'idéal d'une unité tout extérieure, factice et mécanique. Ils veulent ruiner l'unité véritable, l'unité des cœurs dans l'identité des sentiments moraux et religieux. Sous les dehors d'un idéalisme confus, ce sont des fins politiques qu'ils poursuivent.

Je passe rapidement sur les débats de la section pédagogique de l'Association allemande des instituteurs, qui, dans sa session du 28 octobre, se prononça en majorité en faveur de l'école unifiée (*Vossische Zeitung*, 30 octobre et 7 novembre), et sur la trente et unième réunion de l'*Oberlehrerverein* de Hesse, qui se montra au contraire résolument hostile aux réformes (*Deutsche Tages-*

zeitung, 6 novembre). Je passe également sur les discussions de la *Comeniusgesellschaft*, qui fut en majorité favorable aux projets des réformateurs et aux mesures transitoires préparées par l'administration scolaire de la ville de Berlin (*Vossische Zeitung*, 19 et 25 novembre), et sur la séance résolument réformiste de la Société d'éducation populaire (*ibid.*, 4 décembre). La *Gazette de la Croix* des 6 et 7 décembre se montra très émue de l'allure passionnée et résolue de certaines de ces réunions, où l'esprit de réforme s'affirmait avec une certitude et une confiance croissantes. — Et je signale brièvement une controverse instructive relative aux *Vorschulen*, c'est-à-dire aux écoles préparatoires qui ont aujourd'hui le privilège de conduire en trois années les enfants de familles aisées à l'enseignement secondaire, où ils sont admis sans examen. Devant la *Comeniusgesellschaft*, il avait été dit que l'administration prussienne se refusait à les supprimer pour ne pas s'exposer à voir se multiplier outre mesure les écoles privées.

Dans la *Gazette de Voss* du 13 décembre, G. Menzel établit que le pourcentage des élèves d'écoles privées était, par rapport au chiffre total des écoliers des écoles primaires, extrêmement faible dans les États ou les provinces prussiennes qui n'ont pas de *Vorschulen* (0,069 p. 100 en Westphalie, 0,16 en Bavière, 0,17 en Saxe), et relativement élevé dans des régions pourvues de ces écoles préparatoires (3,08 en Anhalt, 3,25 à Hambourg, 6,05 à Brème), — et conclut, pour diverses raisons, en faveur de leur suppression. Le 3 janvier, dans le même journal, Paul Hillebrandt prit en mains leur défense. Il s'efforça de prouver que l'existence de ces écoles n'avait nullement pour conséquence, comme on le prétendait, de refouler les enfants des classes pauvres dans l'enseignement primaire, au bénéfice des enfants de classe aisée, qu'en Prusse, dans l'ensemble, moins du tiers des élèves de l'enseignement secondaire provenaient de *Vorschulen*, et, pour la ville de Berlin, 40 p. 100 à peine, que, pour l'ensemble de l'empire, ces écoles fournissaient tout au plus 10 p. 100 de leur population aux premières classes de l'enseignement secondaire, — enfin, qu'il ne serait possible de les supprimer sans dommage qu'à la condition de créer des classes spéciales qui permettent, dès la troisième année d'école

primaire, de trier les enfants les mieux doués, et de les préparer sans retard au secondaire.

Au cours de sa dernière session de 1916, la municipalité de Francfort-sur-le-Main vota une série de mesures qui la montrent décidée à entrer dans la voie des réformes. Elle demanda qu'à l'école primaire fût superposée une « classe de transition » dont l'objet serait, après huit années d'études primaires, de mettre les élèves en mesure de passer directement dans la seconde supérieure (*Obersekunda*) d'une Oberrealschule. Dans la *Gazette de Francfort* du 14 janvier 1917, le directeur d'école Schwarzhaupt exposa les réflexions pleines de réserves que lui suggérait cette solution, un peu radicale à son gré. Quoi qu'on fasse, disait-il, il sera impossible de donner à l'enfant de l'école primaire, en ce qui concerne la connaissance du français, ce que lui donne normalement la *Mittelschule*, et le retard sera plus grave encore en ce qui concerne l'anglais, la géométrie et l'arithmétique, matières auxquelles il aura à peine touché. Sauf le cas de dons exceptionnels, mémoire excellente, volonté énergique, effort constamment tendu, il n'est guère possible qu'une année y suffise, et les acquisitions nouvelles si vite amassées risqueront fort de rester très précaires. Mieux vaudrait, suggérait-il, bifurquer au terme de la sixième année d'école primaire : les enfants auraient ainsi devant eux trois grandes années, où ils se développeraient à leur aise. Et une série de menues réformes de réalisation facile consacrerait la suppression de la *Vorschule*.

Parmi la poussière des articles de la presse quotidienne, je ne trouve guère plus à relever qu'un article du Dr Sickinger (*Gazette de Voss* du 22 janvier), exposant les avantages des mesures dont l'ensemble constitue ce qu'on appelle le système de Mannheim : différenciation et bifurcations partielles dès les premières années de l'école primaire, classes destinées à favoriser les aptitudes spéciales, ou à venir en aide aux enfants peu doués, ou, à partir de la troisième année, à préparer directement les écoliers à l'enseignement secondaire. — Et notons enfin que, devant la commission scolaire de la Diète de Prusse, dans sa séance du 29 janvier, le ministre déclara avoir sanctionné les propositions de la ville de Francfort dont il a été question plus haut (*Gazette de Voss*, 30 janvier), et qu'à dater du 1er avril,

dans tout le royaume de Prusse, des classes spéciales sont créées avec la mission précise de préparer un certain nombre d'enfants de l'école primaire à entrer directement, après trois années d'études primaires, dans la classe de quatrième des *Realschulen* (*ibid.*, 13 février). Il paraît certain que, dans l'ensemble, les réformateurs ont cause gagnée.

*
* *

Il convient de nous arrêter plus longuement au livre que vient de publier Georg Kerschensteiner[1]. Son autorité est connue. On sait qu'il est au premier rang des pédagogues de son pays par le sens vigoureux et positif des réalités et des problèmes, par la hardiesse des solutions, par la décision pratique. On connaît ses fortes qualités d'administrateur, et l'œuvre d'organisation neuve et efficace qu'il a accomplie à Munich. Il est de ceux qui, après avoir longtemps hésité, mirent sans réserve leur nom, leur parole et leur plume au service des réformes, forcèrent dans sa résistance la passivité routinière d'une administration tout entière pénétrée de conservatisme, et assurèrent aux revendications des novateurs une fortune que la guerre fit infiniment plus prompte à venir que nul ne l'eût cru possible. Le livre où il a réuni, en les refondant, en les coordonnant, en les rajeunissant, des discours et des conférences qui furent des actes efficaces, est comme le bilan d'une campagne plus qu'à demi victorieuse. Il est intéressant et utile à divers titres : il est à souhaiter qu'il porte à réfléchir ceux qui seraient d'abord disposés à croire qu'il s'agit là de choses qui concernent surtout le voisin, l'ennemi, et qui sont lents à s'apercevoir que les choses, prises d'ensemble, vont à peu près partout d'un pas égal, et que des situations analogues posent à toutes les nations civilisées des problèmes identiques ou analogues. — Nous nous bornerons à le suivre pas à pas, en résumant l'essentiel de sa pensée, en faisant tomber ce qui est répétition ou amplification superflue, et en lui laissant autant que possible la parole.

1. *Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden*, Leipzig et Berlin, Teubner, 1916.

Le principe fondamental de toute pédagogie vivante, c'est que l'acquisition des connaissances est un but secondaire et subordonné, et que la tâche essentielle de l'école est de former des hommes capables de dévouement social et de dévouement humain. L'école doit façonner l'enfant en vue de la vie, c'est-à-dire de la lutte : c'est dire qu'elle doit lui donner, dans la mesure où elle le peut, les deux vertus constitutives du caractère, d'une part le courage moral et l'énergie, d'autre part le désintéressement et le dévouement; c'est dire encore qu'elle doit développer en lui, par-dessus tout, le sentiment du devoir civique.

Les dogmatiques conçoivent volontiers l'État comme une puissance vivante et réelle, indépendante des individus : c'est une fiction et une formule commune pour la spéculation, mais qui n'a pas de réalité hors des esprits. L'État est une association plus ou moins étroite, mais en somme assez lâche, entre les individus. Ils s'inclinent devant sa puissance parce qu'il les protège au dehors, et qu'il leur garantit l'ordre au dedans, et ils ont pour lui d'autant plus d'estime qu'il sait mieux aplanir selon des règles équitables les conflits des intérêts et des fins antagonistes. Sa dignité s'accroît à mesure que ses propres fins civilisatrices sont plus hautes : dès lors, il n'est plus nécessaire qu'il ait recours à la contrainte, et la nation se compose de citoyens véritables, acceptant librement et volontiers de collaborer en vue de fins collectives élevées. C'est cette libre coopération que doit préparer l'éducation en commun.

« Il faut que l'école cesse d'être le lieu des ambitions et des amours-propres individuels pour devenir un foyer de dévouement social. » En d'autres termes, il faut qu'elle cesse d'être uniquement un instrument de culture intellectuelle partielle et incomplète et d'acquisition de connaissances imparfaites, et qu'elle applique son principal effort à élargir et à enrichir, à former en vue de la pratique humaine et de l'action juste. Le citoyen se donnera tout entier à son devoir civique, si l'État lui apparaît comme une organisation de liberté où son être propre trouvera à se développer sans contrainte. Mais le bon citoyen sera en même temps dévoué à l'humanité dans sa totalité. « Il faut vaincre l'esprit étroitement national, si l'on veut réaliser l'esprit vraiment civique. »

L'homme cultivé est celui chez qui toute pensée, toute parole, toute action jaillit d'une âme complète, et qui tend à être harmonieusement organisée en un système clos. Il arrive qu'un simple paysan soit vraiment et profondément cultivé, alors que son instituteur ou son curé reste irrémédiablement inculte. Un ouvrier de fabrique peut être cultivé, alors que son patron n'est peut-être qu'une brute sommaire. Tant qu'on se contente de bourrer les cerveaux du rudiment d'une prétendue culture officielle, on n'a rien fait. Ni les langues étrangères ni la connaissance médiocre des choses antiques ne suffisent à conférer infailliblement à tout venant une dignité intellectuelle véritable. Les âmes ne sont ni identiques entre elles, ni construites sur un plan uniforme. L'âme théorique, l'âme pratique, l'âme artiste, l'âme religieuse diffèrent par des caractères profonds et essentiels. Si l'école veut remplir sa tâche, il faut qu'elle sache cultiver méthodiquement toutes ces diverses natures mentales, — mais il faut aussi qu'elle maintienne au premier plan ce qui est universel et premier dans le développement psychologique normal, la conduite pratique. Elle ne s'acquittera de sa mission que si elle accepte de se réformer résolument, dans son organisation et dans son esprit. Nous voici donc amenés à la question principale : comment concevoir la réforme nécessaire et réalisable de l'école?

Tout individu fait partie d'un grand nombre de collectivités, religieuses, sociales, économiques, dont les intérêts ne sont pas nécessairement en harmonie avec ceux de la société politique. La tâche de l'État éducateur n'est réalisable que si l'État se place nettement au-dessus de ces communautés naturelles ou sociales — telles que la famille ou la religion — et leur impose résolument son droit : tous les États modernes se sont affranchis graduellement des liens et des limitations que leur imposaient les Églises.

Le devoir premier de l'État est de réaliser dans la mesure du possible le principe du droit égal pour tous. Tout enfant a le droit de recevoir l'éducation et l'instruction que comportent ses capacités, et nul enfant ne doit être lésé dans ce droit primordial. Personne ne conteste expressément le principe en Allemagne, mais, en fait, l'enseignement secondaire, théoriquement

accessible à tous, se trouve interdit aux millions d'enfants dont les parents ne peuvent faire les frais d'études prolongées et approfondies. L'État a le devoir de corriger ce vice, et de réaliser vraiment la gratuité, qui est bien le principe commun des États modernes, mais qui n'est encore qu'un idéal. L'école primaire est gratuite en Prusse et en Bavière; elle ne l'est ni en Saxe ni à Hambourg. En Suisse, la gratuité est de règle, aussi bien pour l'enseignement secondaire que pour le primaire. Aux États-Unis, elle est absolue, pour tous les ordres d'enseignement. On n'a guère en Allemagne que des bourses, en nombre insuffisant, sauf en Bavière.

C'est qu'il se trouve des théoriciens pour contester jusqu'au principe. D'autres redoutent qu'une fois l'école unifiée, l'école primaire ne soit désertée au bénéfice du secondaire — ce qui risque en effet de se produire tant qu'on ne triera pas avec soin les enfants selon leurs aptitudes. D'autres s'appesantissent sur les critiques usuelles, qu'ils répètent de confiance : abaissement de niveau des études, médiocrité généralisée, accroissement du prolétariat intellectuel, trouble jeté dans la bonne entente des classes sociales. On dirait vraiment qu'ils ignorent que l'*Einheitsschule* est appliquée dans toute sa rigueur aux États-Unis, où le prolétariat intellectuel est chose inconnue, alors qu'il pullule en Allemagne. — Ainsi le principe garde toute sa valeur : l'école publique doit à tout enfant, sans exception ni restriction, le degré de culture auquel ont droit ses aptitudes naturelles.

Droit implique devoir. Tout citoyen doit accepter pour ses enfants l'éducation qui leur permettra d'avoir le meilleur rendement social. D'où une première conséquence : l'obligation stricte.

On objecte, au seuil même du problème, la liberté d'enseignement. Nul ne conteste que l'État n'ait le devoir de respecter les consciences et les libertés de choix; mais la multiplication excessive des écoles privées a le grave inconvénient de soustraire un grand nombre d'enfants à un contrôle nécessaire. L'État est fondé à soutenir vigoureusement la concurrence en portant au plus haut point la valeur de ses propres écoles, — et aussi à empêcher que les écoles privées ne renforcent les préjugés de classes et de conditions : il importe par-dessus tout que les

classes différentes prennent contact et apprennent à se respecter mutuellement dès l'école. Il doit de même, en bonne justice, — étant lui-même neutre en matière religieuse — laisser vivre les écoles confessionnelles ; mais il doit aussi, en revanche, s'abstenir d'exercer aucune pression sur ceux qui veulent rester étrangers à toute confession religieuse. Enfin il est de fait que les écoles privées sont, pour la plupart, des entreprises commerciales. C'est en particulier le cas pour l'éducation des filles, que la négligence de l'État livre encore presque tout entière aux intérêts privés. Il importe grandement d'y remédier.

Autre vice, plus grave encore : l'État et les communes ont fondé à l'envi des écoles spécialement instituées pour les enfants qui peuvent payer, et pour qui leurs parents veulent une éducation à part du reste de la nation. Les deux types principaux de ces écoles sont, en Allemagne, les écoles préparatoires (*Vorschulen*) et les écoles moyennes (*Mittelschulen*). On a polémiqué sans fin, et assez vainement, à leur sujet. Leur suppression, qui s'impose de toute évidence, se heurte à deux objections : elle serait toute, dans l'état présent des choses, au profit des écoles privées, et les communes y perdraient des ressources importantes. La réforme les fera disparaître.

L'*Einheitschule*, c'est l'organisation systématique de l'école publique dans sa totalité, depuis l'âge de six ans jusqu'à la vingt-deuxième ou vingt-quatrième année.

Lorsque l'enfant, à l'âge de six ans, entre à l'école, il y apporte ses dons naturels, l'acquis qu'il doit à sa famille et à son entourage, son rythme personnel, sa capacité de développement. Le devoir sacré de l'école est de tenir compte de ces différences individuelles, que l'anarchie présente, sous prétexte d'uniformité, méconnaît et piétine. Un premier triage se fait au cours des quatre ou six premières années d'études : on peut y discerner assez rapidement les enfants précocement orientés vers la théorie et vers les goûts intellectuels, ceux qui n'ont guère que des goûts pratiques et des aptitudes manuelles, ceux chez qui les uns et les autres sont presque également répartis. Chez un très petit pourcentage d'enfants, on voit éclore les goûts intellectuels dès la neuvième ou la dixième année. Un bien plus grand nombre restent, jusqu'au cœur de l'adolescence, dominés par les goûts

positifs et pratiques, et ne s'éveillent qu'alors à la théorie. La majorité n'y vient jamais. Ainsi tous les enfants pourraient, durant quatre ou six années, suivre en commun l'école élémentaire obligatoire. La petite minorité des enfants intellectuellement précoce entreraient, entre neuf et onze ans, dans la première bifurcation, dans la série des classes « savantes » (*Gelehrtenschulen*), c'est-à-dire dans l'enseignement secondaire. C'est ce qui, dans la pratique actuelle, est de règle en Allemagne, alors qu'aux États-Unis les enfants attendent, pour avoir accès à l'enseignement secondaire, d'avoir atteint l'âge de dix, de onze ou même de douze ans : retard fâcheux, car il est de la plus haute importance que l'éducation se saisisse des aptitudes exceptionnelles dès l'instant où elles se manifestent.

W. Rein, préoccupé de garder les enfants réunis aussi longtemps que possible, demande que l'on interdise rigoureusement l'accès à l'enseignement secondaire avant six années d'école primaire révolues, mais propose que dès la quatrième année on donne les premiers éléments des langues étrangères à ceux qui visiblement sont destinés aux études secondaires. Demi-mesure périlleuse. D'abord, il ne saurait être question d'acheminer à tout prix au secondaire quiconque souhaitera d'y entrer — et la vanité des parents aurait pour effet certain d'en multiplier infiniment le nombre. D'autre part, les dons intellectuels des enfants précoces diffèrent essentiellement entre eux, et sont orientés soit vers les langues, les littératures et l'histoire, soit vers les mathématiques, la physique et les sciences de la nature. La préparation annexe devrait donc tenir compte de ces différences.

90 p. 100 au moins des écoliers de l'enseignement primaire sont faits uniquement pour y poursuivre jusqu'au bout leur chemin. Dans cette masse compacte, les quatre classes supérieures de l'école primaire permettront de discerner plusieurs groupes : les enfants dont les goûts sont nettement pratiques et manuels, et dont la physique, la chimie, le calcul et la géométrie, convenablement dosés, développeront et enrichiront les aptitudes, — les enfants qu'un goût naturel certain porte vers le dessin — ou vers la comptabilité commerciale — ou vers les langues et les littératures — ou vers l'économie domestique, — enfin la troupe nombreuse de ceux qui n'ont ni goût spéciaux ni aptitudes pré-

dominantes. Dans les grandes villes, il sera aisé de favoriser ces dons particuliers par le moyen de classes spéciales analogues aux *Mittelschulen* de Prusse, ou par une série de cours spéciaux, comme à Munich ; mais il est parfaitement superflu que ces classes et ces cours soient séparés et distincts de l'école primaire.

On saisit immédiatement l'avantage de cette organisation. Elle permettra aux diverses aptitudes de se manifester et de se développer librement et à loisir, jusqu'à la quatorzième et la quinzième années, dans des conditions qu'elles ne connaissent pas aujourd'hui. Une fois que l'on se sera affranchi de l'uniformité bureaucratique qui est de règle à présent, il sera possible de les mieux observer et d'en tirer un meilleur parti. L'école primaire gardera un an ou deux de plus les enfants qui à quatorze ans n'ont encore rien révélé d'eux-mêmes, et qu'aujourd'hui nous jetons dans le tourbillon de la vie, où ils deviennent prématurément des manœuvres, des grooms ou des oisifs : mais ceux-là, il sera nécessaire, durant ces deux années, de les former résolument à la vie positive et pratique.

Le système des classes différenciées simultanées — c'est-à-dire des classes spéciales disposées en quelque sorte longitudinalement, et où l'écolier trouve, en se détachant temporairement du peloton de ses condisciples, des soins et des encouragements particuliers pour le développement de ses aptitudes particulières — ce système est appliqué couramment à Eton, à Stockholm, aux États-Unis, ailleurs encore. Il a été mis en pratique à Mannheim. Il donne d'excellents résultats à la condition qu'il soit appliqué avec méthode, avec discernement et avec mesure. Il permet de stimuler et de hâter, sans les spécialiser à l'excès, le développement des enfants qui ont des dons intellectuels multiples, et il convient qu'il soit pratiqué avec assez de liberté et de souplesse pour qu'on puisse faire passer ces enfants par toute une série de ces classes de perfectionnement partiel, où leurs dons naturels seront mis à l'épreuve. Mais, quelle que soit la précocité de certains de ces enfants, il convient d'appliquer d'une manière stricte le principe fondamental, qui n'admet aucun enfant à l'école de caractère savant, à l'enseignement secondaire, avant la quatrième année d'études révolue et la dixième année d'âge. A neuf ans, l'enfant est trop jeune, et il y aurait péril à

surcharger avant l'heure les classes inférieures du secondaire. On ne fera d'exception que pour le très petit nombre des précocités extraordinaires et rares.

Une fois la huitième année d'études primaires terminée, les écoliers qui y sont demeurés sont l'objet d'un nouveau triage. Les uns sont retenus obligatoirement à l'école primaire pour une neuvième année — et même, ce qui vaudrait mieux à tous égards, pour une dixième année — et y achèvent le cycle de leur préparation à la vie. Les autres vont aux écoles professionnelles et aux écoles de perfectionnement, soit que la médiocrité de leurs dons ou l'urgence de leur condition sociale les destine à des professions aisément et promptement abordables, soit qu'ils soient aptes à des professions ou à des métiers qui requièrent plus d'acquis théorique ou pratique en matière de langues, ou de sciences naturelles, ou de capacités techniques (ce sont ceux-là mêmes qu'aujourd'hui on achemine souvent dès leur sixième année d'âge aux *Mittelschulen* prussiennes).

Quant à ceux qu'aura admis l'enseignement secondaire, il sera nécessaire, dès les classes les plus basses, de tenir un compte attentif de leurs aptitudes intellectuelles particulières, et de leur venir en aide dans la mesure du possible, sans toutefois qu'il puisse être question de répartir les enfants de cet âge en des classes spécialisées. La spécialisation s'accusera nettement au terme de la troisième ou de la quatrième année d'études secondaires. Ce sera la première bifurcation : d'une part lettres, c'est-à-dire langues, littératures et histoire, d'autre part sciences (mathématiques, physiques et naturelles) et techniques. Après trois autres années d'études, une nouvelle bifurcation répartira les deux groupes en quatre subdivisions : langues et littératures classiques — langues et littératures modernes — sciences mathématiques, physiques et naturelles — techniques : ce sont les quatre formes de l'établissement secondaire de degré supérieur.

Il est clair qu'on n'a prétendu donner là qu'un schéma provisoire, de manière à esquisser tout au moins à larges traits ce que serait la physionomie de l'école, au lendemain de la réforme réalisée. Ce plan sommaire admettrait naturellement des variantes nombreuses et les compromis nécessaires. Il est possible et il est aisé de déplacer, pour de bonnes raisons, les points d'inser-

tion des branches et des rameaux de l'arbre, mais, quant à l'essentiel, l'ensemble se tient, et résistera à l'épreuve. Ceux qui auront à tâche de l'appliquer devront y apporter la plus grande prudence. Ils ne devront jamais perdre de vue que les aptitudes et les dons spéciaux ne se révèlent pas chez tous les enfants au même âge, et que les vocations tardives sont souvent les plus robustes et les plus fécondes. Il importe donc au plus haut point que le passage et le retour d'une spécialisation à une autre ne cessent jamais d'être facultatifs et aisés. Et, d'autre part, l'État a le devoir sacré de se préoccuper par-dessus tout de ceux qui se trouveront contraints de gagner leur vie de bonne heure, et qui néanmoins conserveront et revendiqueront leur droit au développement intellectuel. On doit à ceux-là une organisation qui leur vienne en aide : il faudra prendre pour modèle les cours d'adultes de France, les Evening high schools des États-Unis, les cours des organisations professionnelles d'Allemagne, les Polytechnical schools d'Angleterre, les écoles de métiers d'Autriche, les Schools of technology de Manchester et de Glasgow.

La haute tâche de l'école unifiée, de l'école de demain, est de préparer, par un effort coordonné et unique, l'enfant à son rôle de citoyen. C'est dire que l'éducation tout entière devra être pénétrée d'esprit civique. C'est se méprendre gravement que de s'imaginer qu'il suffit, pour accomplir cette tâche, de donner à l'école un caractère exclusivement national, et d'y faire prédominer l'étude de la langue, de la littérature et de l'histoire allemandes. L'unité et l'efficacité véritables et précieuses, il n'en faut pas chercher le ressort et le moyen dans la matière de l'enseignement, mais bien dans l'idée qui doit diriger souverainement l'éducation tout entière, dans le souci commun et constant de former tous les enfants, quels que soient leurs dons de nature, quelles que soient leurs conditions d'origine, de classe et de fortune, aux tâches de la vie collective. La hauteur de l'idéal unique sera le levier tout-puissant.

Il est donc de toute nécessité que l'État ait un droit entier de direction et de contrôle, et que les droits de la famille, des collectivités professionnelles, des églises s'inclinent devant le sien. Au-dessus de ces collectivités partielles, l'État est la commu-

nauté la plus large et la plus haute. Il peut déléguer partie de ses pouvoirs à des organismes de rang secondaire, mais il doit arbitrer et concilier ces intérêts partiels et divergents. Contre les contestations et les résistances il faudra qu'il puisse décider en dernière instance, légalement, dans la plénitude de son droit, et que les collectivités partielles, fragments de la vie nationale, s'inclinent volontiers devant son contrôle et son autorité. Mais, en revanche, il faut qu'il se garde d'étendre abusivement sa souveraineté et de violenter les autonomies, les convictions personnelles, les sentiments privés. La décentralisation poussée jusqu'à ses limites sera la règle supérieure de sa conduite. Il devra respecter les caractères particuliers et les volontés fondées des divers États, des provinces, des villes. Une centralisation trop stricte étoufferait et rendrait stériles les efforts locaux et les initiatives individuelles. L'esprit de concurrence et de rivalité sera un ferment énergique de vie et de progrès.

Reste le difficile problème de la préparation des maîtres qu'exige l'école réformée et reconstruite. Il saute aux yeux que le personnel actuel, du moins celui dont dispose l'école primaire, est insuffisamment préparé à la tâche nouvelle qui l'attend, et qu'il n'a pas, en général, la possession approfondie des matières de l'enseignement que requièrent les classes supérieures spécialisées du nouvel enseignement primaire. A l'école différenciée et ramifiée, il faut des maîtres dont la préparation soit elle-même différenciée et spécialisée. C'est aller un peu vite en besogne que de demander, purement et simplement, qu'ils aient tous la même formation que les professeurs de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire qu'ils aient passé tous par les neuf classes de l'enseignement secondaire actuel, puis par l'Université. Est-ce possible, est-ce même souhaitable, et est-ce bien là ce qu'il faut à l'école primaire?

Ce qu'il faut exiger de tout éducateur, c'est qu'il possède d'abord une vocation naturelle pour son métier, ensuite une formation pédagogique de bonne qualité, en théorie et en pratique. Quant au niveau de la culture scientifique nécessaire, il varie avec l'usage qu'il en devra faire. Aux classes supérieures de l'enseignement secondaire il faut, de toute évidence, des maîtres dont la culture savante soit large et profonde — et, chez

ceux-là, la qualité scientifique de l'enseignement peut, dans une certaine mesure, suppléer à la médiocrité des dons pédagogiques. En ce qui concerne les classes inférieures de l'enseignement secondaire et les dernières classes primaires, on aurait tort d'exiger des maîtres une formation scientifique poussée aussi avant, mais, par contre, il conviendra de se montrer très exigeant sous le rapport des qualités pédagogiques. D'où suit que la préparation de cette catégorie de maîtres devra être organisée de manière à découvrir et à développer les aptitudes pédagogiques natives. Or ce n'est pas au cours des études savantes de l'université que ces qualités se décèlent et se cultivent.

La voie qu'il convient de suivre est donc certainement la suivante. Prenons un enfant incontestablement apte à une profession intellectuelle. Il quitte l'école primaire, comme ses égaux en aptitudes, après sa dixième année d'âge révolue, et entre à l'école secondaire. La *Realschule*, où six années sont consacrées à l'étude des langues modernes et aux sciences mathématiques, physiques et naturelles, lui fournit une préparation excellente, — et présente ce très grand avantage que si, au terme de cette série d'études, il s'aperçoit qu'il n'a pas la vocation de l'éducateur, il ne se trouve nullement engagé dans un cul-de-sac, et il lui reste loisible de se porter vers une autre carrière. Il sort de la Realschule ayant gagné, en matière d'histoire, de géographie, de sciences, de langues et de littératures allemande et étrangères, le bagage nécessaire pour l'enseignement de ces matières à l'école primaire et dans les trois classes inférieures du secondaire. Il va passer trois années dans une sorte de séminaire, une école de perfectionnement à caractère pédagogique. Le voici donc au terme de neuf années de préparation, équivalent exact du cycle des autres écoles secondaires. Il a dix-neuf ou vingt ans, il est apte à entrer au service de l'école primaire. Après quatre années de pratique, il passera, tout comme il le fait aujourd'hui, son « examen d'État » d'instituteur, et se trouvera qualifié pour tout le primaire et pour les classes inférieures du secondaire, — à la condition toutefois qu'au cours de ses trois années de séminaire il ait pris soin de développer sa culture scientifique. — Quant au passage par l'université, seuls y seraient astreints ceux qui se destinent à l'inspectorat des écoles, ou ceux qui

aspirent à enseigner dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire. Et il conviendra que les universités se préoccupent des besoins particuliers de cette catégorie d'étudiants, et prennent à tâche d'organiser les bifurcations et les spécialisations indispensables.

Il faut reconnaître franchement l'inconvénient de ce système : il est clair que les meilleurs d'entre les instituteurs ne pourront résister à la tentation de s'orienter vers l'enseignement secondaire. C'est ce que l'on observe aux États-Unis, où 90 p. 100 des postes de l'enseignement primaire sont occupés par des femmes, et où les hommes qui détiennent les 10 p. 100 restants ne sont pas précisément ce qu'il y a de mieux dans le corps enseignant. C'est un péril, que l'État aura le devoir de conjurer par des moyens appropriés : car il n'est pas admissible que l'école primaire se voie enlever les plus précieuses de ses forces.

Supposons réalisé un recrutement organisé sur les bases qui viennent d'être indiquées. Il est permis d'espérer qu'il mettra promptement fin aux antagonismes et aux réalités qui, de nos jours, rompent la nécessaire et féconde solidarité du corps enseignant. Tous prendront un sentiment plus énergique de leur communauté de tâche et de dignité au sein de la nation. Aux États-Unis, la National Teachers Association embrasse les maîtres et les éducateurs de toute classe et de tout degré, depuis le jardin d'enfants jusqu'à l'université, et cette étroite solidarité provient de ce que tous, dans leur formation, ont suivi la même voie, — dans laquelle ils se sont avancés plus ou moins loin. Il importe au plus haut point que le respect naturel et la considération réciproque des maîtres cimente l'unité profonde de l'école renouvelée.

Tel est, dans ses grandes lignes, le contenu du livre de G. Kerschensteiner. Nous nous sommes borné à en donner une analyse fidèle, sans la couper d'aucune réflexion, ni d'aucune critique. Chacun fera aisément la part de ce qui, dans cette doctrine cohérente et nette, s'applique uniquement aux conditions présentes de l'école allemande, et de ce qui a une valeur plus large, et présente un intérêt plus général. Et chacun saura démêler sans peine dans ce système, aussi bien que dans l'œuvre posi-

tive d'organisation et de réforme qui a fondé la réputation du pédagogue de Munich, les larges emprunts qu'il a faits aux institutions scolaires et aux doctrines de France, auxquelles, à maintes reprises, il rend expressément hommage.

Post-Scriptum. — Les journaux allemands nous apportent le compte rendu des séances du 2 et du 3 mars de la Chambre prussienne des députés. Le vote du budget de l'instruction publique et des cultes fut l'occasion d'une controverse au cours de laquelle les orateurs des différents partis — socialiste, libéral, conservateur, clérical — ne firent guère qu'énoncer à nouveau, sans y rien ajouter, leurs thèses habituelles et connues. Mais il convient de noter l'attitude du ministre von Trott zu Solz. Les revendications réformistes, déclara-t-il en substance, ont perdu, peu à peu, le caractère révolutionnaire qu'elles avaient au début de la guerre, et les oppositions de doctrines n'ont plus l'âpreté sectaire des premiers temps. Les esprits se sont apaisés, et c'est tant mieux. Vouloir tout bouleverser d'un coup, ce serait se heurter à la résistance insurmontable du corps enseignant. Nous sommes tous d'accord pour vouloir une école nationale qui soit unifiée par le dedans; mais l'unité à laquelle nous aspirons doit être l'unité d'une diversité sagement coordonnée. Nous estimons qu'il y a lieu en effet de faciliter le passage du primaire au secondaire, et nous sommes tout disposés à suivre avec sympathie et à encourager ce qui se tente à Francfort, à Berlin, à Königsberg et ailleurs. Il est un seul point du programme sur lequel nous ne céderons jamais : nous n'accepterons pas qu'on parle d'ôter à l'école son caractère confessionnel. Sous cette réserve, on peut s'entendre, du moins jusqu'à un certain point, et à la condition qu'on aille prudemment en besogne. Au reste, il y aura lieu, au lendemain de la paix, de confier à une commission générale de l'enseignement le soin de faire une étude systématique de toutes ces graves questions.

C'est dire que des raisons graves, raisons politiques et raisons sociales, ont vaincu la résistance de l'administration et du gouvernement. Le principe et les grandes lignes de la réforme ont cause gagnée. L'avenir montrera jusqu'à quel point la ténacité, l'énergie de propagande et la prudence des réformateurs sauront mener la victoire.

Notes d'Inspection.

Éducation générale.

Éliminer un mauvais élève, c'est, pour un éducateur, faire aveu d'impuissance : il faut, au contraire, conserver sous l'influence de l'école ceux qui tendent à lui échapper (Écoles normales)[1].

Mlle X... n'a pas donné plus de satisfaction à ses divers professeurs qu'elle ne l'avait fait l'an dernier. En réunion du Conseil des Professeurs, nous avons décidé qu'en raison de cette sorte d'indifférence ou d'inconscience, il était impossible d'attribuer une note quelconque à Mlle X... pour la conduite et pour la tenue et l'ordre. Ces notes doivent correspondre à l'appréciation d'une certaine personnalité morale chez nos élèves. Cette appréciation est impossible quand il s'agit d'une jeune fille que ses promesses ne paraissent pas avoir engagée, que des malheurs de famille n'ont point changée et qui cependant est intelligente, sensible en apparence. Toutefois il nous semble qu'il y a avantage à conserver sous l'influence de l'École cette nature que nous n'avons pas encore touchée. Il y a intérêt à ne pas abandonner, à présent, cette jeune fille à elle-même. Elle est intelligente. Si elle pouvait prendre conscience de sa faiblesse au point de faire un effort sensible, nous aurions eu raison de la garder. Il n'y a d'ailleurs pas de danger qu'elle fasse école parmi ses compagnes et je ne puis m'empêcher d'espérer que la distinction regrettable dont elle a été l'objet l'amènera à réfléchir utilement.

Méthode générale.

L'interrogation de contrôle. Ne pas la confondre avec l'interrogation socratique (Écoles élémentaires).

Les interrrogations qui se font au début de la leçon ont un

1. Extrait du rapport annuel d'une directrice.

but déterminé; il ne s'agit plus de savoir si l'enfant a compris (c'est l'affaire de la leçon précédente), mais bien si l'enfant a retenu, a étudié. Donc, autant que possible, plus d'explications nouvelles, plus même d'interrogations à forme socratique pour faire trouver, pour aider les enfants. Si la leçon précédente a été bien faite, elle a été comprise par tous ; si elle a été bien étudiée, elle est sue par tous; il n'y a plus qu'à procéder à une interrogation de *contrôle*, s'adressant surtout à la mémoire. L'idéal ici serait de contrôler le travail personnel de tous les enfants; on le pourrait par la méthode La Martinière, que l'on peut employer de temps en temps. On le peut encore par des interrogations *rapides*, dans lesquelles le maître parle aussi peu que possible. En trente secondes, on peut savoir si l'enfant sait son résumé — s'il le sait parfaitement, c'est déjà beaucoup — lui donner la note 10 et la lui dire tout de suite. En cinq minutes, on peut ainsi *vérifier le travail* de 10 enfants; dans les cinq minutes suivantes, on peut ensuite chercher à savoir si cela a été bien compris. En d'autres termes, renverser ici l'ordre ordinaire : vérifier d'abord si c'est su, c'est-à-dire étudié et après seulement si cela a été compris. Il faut obliger l'enfant à étudier; si l'on ne pose que des questions d'intelligence, l'enfant intelligent qui, la veille, a entendu la leçon, qui s'en souvient vaguement, arrivera à se « débrouiller », il s'échappera sans avoir travaillé; il prendra ainsi peu à peu l'habitude de ne pas travailler, et ce sera la conséquence d'une méthode d'interrogation excellente en temps ordinaire, mais contre-indiquée ici.

Au point de vue pratique, poser la question; aussitôt que l'enfant a fini, aidé aussi peu que possible, donner la note et la dire. Si l'enfant n'a pas 5 au moins, il doit savoir qu'il aura à *étudier*, à réciter à nouveau.

A l'école maternelle.

Nécessité des mouvements libres.

L'enfant de l'école maternelle a besoin de se mouvoir librement.

La marche deux par deux, les bras s'élevant et s'abaissant cinq ou six fois par jour, au commandement de la maîtresse,

sont de peu de valeur en comparaison des mouvements libres inspirés par l'instinct de l'enfant qui essaie d'arriver à un but que nous ignorons nous-mêmes. Examinez-le lorsqu'il *veut* déplacer un objet trop lourd pour lui; quand il *veut* ouvrir une boîte qui résiste, une porte aux charnières rouillées.... Les marches en rang vers trois ans et demi, j'en veux bien; exercices des bras, je le veux encore; mais ce ne sont que des épisodes de l'histoire si intéressante des mouvements libres qui, instinctifs d'abord, voulus ensuite, concourent au développement des os, des articulations, des muscles. D'ailleurs, les mouvements en commun, pour les enfants avant trois ans et demi, ne répondent pas à la période *individuelle* dans laquelle il est encore. Il n'est pas encore un être social.

Il va où son instinct le pousse; il faut le regarder aller, pour l'écarter à temps d'un mauvais pas ou d'un but dangereux. En y réfléchissant, vous comprendrez que l'exercice en commun, à cet âge, est un dressage et non une éducation; or, vous êtes des éducatrices, et vous devez, en cette qualité, laisser à chaque étape du développement de vos pupilles le temps de le conduire au but que la nature se propose.

La vraie méthode, qui n'a pas l'air d'en être une, consiste dans la liberté... *surveillée* attentivement, autant que discrètement, avec conscience, avec intelligence; car cette liberté active du petit être qui s'étudie à voir l'objet qu'il regarde, à le tourner et retourner, à le palper, finit par lui faire deviner la manière de s'en servir. Il faut le laisser jouir de cette période de conquêtes.

Mais il ne faut pas l'abandonner dans sa solitude, il faut au contraire le laisser fraterniser, ou même se quereller avec ses pareils; il faut qu'avec eux sa langue se délie, ses qualités et ses défauts émergent (pour que vous veilliez à ce que les premières ne s'atténuent pas et que les seconds ne s'aggravent pas); il faut que vous lui parliez : « Lance ta balle; va la chercher; apporte-la moi; prends ta pelle; ramasse du sable; verse-le dans ton seau ». Lorsqu'il s'essaie à parler, de grâce, ne lui faites pas répéter ce qu'il vous a dit; dites-le-lui en bon français; parlez-lui simplement, évitez le ton doctoral, soyez simples, gaies si vous pouvez. Ne faites pas de ces petits des solitaires, laissez-

les devenir chaque jour davantage de petits individus émergeant du nombre.

❦

Les exercices d'observation doivent être choisis dans le monde vivant.

Pour les « petits » comme pour les « grands », les exercices d'observation doivent être choisis dans le monde vivant. En première ligne : les animaux; en seconde ligne : les enfants qui agissent; en troisième ligne : les plantes. Quelle mine d'études et de réflexions pour les maîtresses! Car il ne s'agit pas de s'en tenir au « portrait » de l'animal, toujours le même et toujours si mal fait!

Exemple : *un cheval*; je le choisis parce qu'il est, sous le nom de « dada », connu des enfants qui ne marchent ni ne parlent. Les petits diront son nom, verront la voiture ou la charrette à laquelle il est attelé; mais l'exercice ne prend vraiment une place prépondérante dans l'éducation intellectuelle des enfants que lorsque ceux-ci sont dans la section des grands : de quatre à six ans, où il serait très intéressant d'avoir plusieurs images représentant l'animal sous des aspects différents, au repos ou en activité, etc. Pourquoi, montrant un cheval, commence-t-on toujours par cette phrase stéréotypée : « Que voyez-vous sur cette image? » continuée par une série de questions telles que celles ci : « Comment le trouvez-vous? Comment sont ses jambes? Montrez sa queue. A quoi ressemble-t-il?... » Cette série de questions vous fait entrer de prime-saut dans le rail qui vous conduit aux redites, dont la plupart n'ont aucun sens et qui n'offrent aucun intérêt. La première est sans réponse, ou plutôt elle ne pourrait être que celle-ci, en logique : « Il ressemble à un cheval ». *En effet, il est le type d'une race*, de la race *chevaline*. Les animaux qui lui ressemblent sont petits et mesquins à côté de lui.

Comment est-il? Comment sont ses jambes, son cou, sa tête? Il est impossible à un enfant de cet âge de répondre, parce que l'harmonie de l'animal superbe ne peut être définie que par des artistes ou des lettrés.

La règle générale et logique, c'est que l'enfant est frappé par les disproportions et non par la perfection. La girafe, le cha-

meau, la cigogne l'intéressent par leur bosse, leur long cou, leurs jambes si minces, etc.

Demandez-donc plutôt à l'enfant ce que le cheval mange, où son maître le met à l'abri de la pluie, quel est le nom de sa femelle, de son petit, de quoi il se nourrit. « Comme ses parents ». Vous serez obligées d'intervenir : « Pas tout d'abord ». Pourquoi? etc., etc. Et déjà, sans le dire, vous aurez mis les enfants sur une bonne piste : celle des animaux dont la femelle nourrit ses petits de son lait.

Un autre exemple. Les maîtresses des écoles maternelles ont été engagées à cultiver une ou plusieurs plates-bandes qui seraient ensemencées et qui serviraient à des exercices vivants, vécus même. Le terrain semé, la plante devenue visible, comment faire distinguer les bourgeons des feuilles et les bourgeons des fruits? Comment s'y prendre pour que l'enfant comprenne qu'il faut que la fleur cède la place au fruit?

Un exemple, dans ma tournée de cette année. La directrice avait insisté pour que je visse la plate-bande de fraisiers en fleurs cultivée (?) par les enfants. « Montrez à Mme l'Inspectrice que vous avez beaucoup de fraises. » Hélas! ce petit champ de fraisiers n'avait pas été exploité par la maîtresse en vue de l'instruction des enfants! Ils ne savaient pas que la fleur deviendrait fruit, ils n'étaient pas avertis de la chute des pétales, etc.

Parmi les leçons qui reviennent régulièrement *et à leur heure* dans les écoles maternelles, « le miel » tient une place importante et avec raison. Eh bien! l'abeille fait le miel avec le suc des fleurs, c'est exact. Les enfants ont-ils *vu* ce suc? Comment les abeilles le recueillent-elles? Ont-ils vu la petite pompe qui l'aspire? Pour qui font-elles le miel? Où le déposent-elles lorsqu'elles rentrent à la ruche ayant recueilli le suc et le pollen? Comment recueillent-elles ce dernier? Avec quoi construisent-elles le gâteau dans lequel elles déposent leur récolte? Ces questions ne se posent pas à l'enfant, puisqu'il n'est pas capable d'y répondre; je les pose aux maîtresses qui doivent l'instruire *de visu*, après étude approfondie du sujet.

Il faut cultiver la mémoire.

Il est nécessaire de cultiver la mémoire, cet outil merveilleux

sans lequel l'intelligence est un violon sans cordes : mémoire des sons, mémoire des yeux, mémoire des choses, mémoire des mots et des idées qu'ils représentent, aide incomparable du souvenir, auxiliaire de l'imagination, etc., etc.

Or, la mémoire est mal cultivée (puisque les exercices intellectuels ne sont pas bien compris), et elle n'est pas entretenue, car ni les chants, ni les poésies, ni les histoires racontées ne font l'objet de revisions *à jour fixe* (cette condition étant nécessaire pour que ceux-ci ne retombent pas dans l'oubli).

Combien de fois à cette question : « Se rappellent-ils tel chant, telle poésie, telle fable? » m'a-t-on répondu par un « Peut-être » peu rassurant; par un : « Ils l'ont appris l'an dernier, ou avant Pâques, et ne le savent plus! » Alors... pourquoi prendre la peine de les leur enseigner ? Pourquoi leur donner la peine de les apprendre?

Chants et poésies doivent êtres sus; *exactement sus comme musique et comme paroles*, comme mesure, comme expression. Il est de *toute nécessité* que la maîtresse ait en mains la musique écrite ainsi que les paroles; qu'elle se fasse un devoir strict de respecter l'idée musicale de l'auteur et la façon dont il l'a traduite : mesure, nuances, etc.; il est de toute nécessité qu'elle ait un diapason qui lui permettra de donner et de faire prendre le ton aux petits chanteurs, et de s'assurer au commencement de chaque couplet qu'ils ne l'ont pas perdu.

Les malheurs qui ont assailli notre pays et ont forcé tant de familles françaises à émigrer dans les départements français, où ils ne connaissaient personne, nous ont inspiré le désir de composer un programme de *quelques* chants, quatre ou cinq peut-être, qui devront être appris (avec l'attention dont j'ai parlé) dans toutes les écoles maternelles. Le petit émigré, en entendant chanter *ses* chants *à lui*, se retrouvera chez lui; il chantera avec les autres.... L'accommodation à sa nouvelle vie sera en bonne voie.

La revision de ces chants et des poésies devra être faite une fois par semaine.

❦

Les douches à l'école maternelle.

J'ai gardé cette inspection pour la fin de ma tournée, parce que je voulais interroger la directrice (Mme C..., née en 1850),

au sujet des bains-douches que l'on m'avait dit être organisés chez elle. C'était l'après-midi vers trois heures et demie.

« Où est Mme la Directrice ? ai-je demandé à une adjointe.

— Dans la salle des douches. Je vais l'avertir.

— Jamais de la vie ! Conduisez-moi s'il vous plaît. »

Et j'ai vu un spectacle que je voudrais bien ne jamais oublier ; la directrice (née en 1850, j'aime à le rappeler) surveillait enfants et aides-doucheuses (il y a par jour trente enfants douchés). Quelques-uns sont heureux de recevoir l'averse ; ils s'y sont facilement habitués ; d'autres sont moins commodes à manier ; d'autres enfin regimbent, et quels cris !

Il y avait entre autres quelques petits Serbes, tout récemment débarqués, qui se débattaient à grand fracas. Les trois femmes, habituées, laissaient faire et tenaient bon avec calme et sans rudesse, puis un bonbon faisait oublier le supplice.

Donc, à cette école, trente enfants au moins, sont douchés chaque jour, la directrice présente.

Une difficulté surgit dès les premiers jours : douchés, frottés au savon, essuyés, les enfants auraient-ils pu revêtir la chemise sale, le caleçon ou le pantalon souillés ? Un vestiaire s'imposait ; c'était l'évidence même.

Ce vestiaire existe, entretenu par les élèves du lycée de jeunes filles, que nous ne saurions trop remercier. Je le souhaite de plus en plus fourni, et je me demande pourquoi les élèves-maîtresses de l'école normale, les jeunes filles de l'école primaire supérieure, les écoles du cours supérieur des écoles primaires ne seraient pas enrôlées dans cette œuvre de solidarité. Le temps est passé où l'on enseignait à coudre dans nos écoles, sur des carrés d'étoffes de 10 centimètres de côté ; le temps devrait être loin, où les dames patronesses distribuaient à jour fixe *à tous les enfants des écoles*, en eussent-ils besoin ou non, soit une chemise, soit un tablier, soit toute autre partie du costume au lieu de constituer un vestiaire dans lequel les directrices puiseraient au bon moment et à bon escient.

575

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les écoles primaires supérieures de Nancy pendant la guerre. — M. Adam, recteur de l'Académie de Nancy, a publié une intéressante brochure sur les écoles primaires de garçons et de filles de la ville de Nancy pendant la guerre. L'activité avec laquelle l'école primaire supérieure de garçons a continué de fonctionner, malgré ces événements, est absolument remarquable; M. Adam cite des faits et des chiffres, et il conclut par les observations suivantes qui attirent l'attention sur une importante question d'ordre général.

« Telle a été jusqu'ici, pendant la guerre, la vie de l'*École primaire supérieure de garçons* à Nancy. Que voudrait-on de plus et de mieux? Que toutes les écoles du même genre lui ressemblent? Peut-être. Elle s'intitule aussi École *industrielle* et *commerciale*, et ce sous-titre répond à la réalité. Que de fois n'a-t-on pas reproché aux Écoles primaires supérieures de ne préparer qu'à de petites fonctions publiques, sans se soucier de l'industrie et du commerce, vraies sources de la prospérité nationale! Et c'était un prétexte pour se détourner d'elles, en affectant de les ignorer, et pour chercher ailleurs un autre type d'école qui satisferait mieux les besoins du pays. Tel n'est pourtant pas le cas à Nancy. Cette année encore, sur 476 élèves de notre école, si l'on excepte les six sections de 1re année qui reçoivent un enseignement commun (en tout, 193 élèves), les années suivantes, 2e, 3e et 4e, ne comptent que 57 élèves pour la section générale, et 226, soit près des 4/5 pour les sections industrielle et commerciale. Et il en a toujours été ainsi. Mais, objecterat-on, dans d'autres écoles, plus spécialisées et mieux outillées, la préparation à l'industrie et au commerce ne serait-elle pas meilleure encore? Je ne sais. En tout cas, pourquoi ne pas reconnaître ce qui existe déjà et rend des services appréciables? Il est facile d'améliorer l'outillage de nos écoles; ce n'est qu'une question d'argent. Quant à la spécialisation (entendez ici surtout le travail de l'atelier et l'enseignement technique proprement dit), est-il vrai qu'on ne saurait s'y renfermer de trop bonne heure, en s'interdisant toute autre étude comme un accessoire inutile? Voici un fait qui donne à réfléchir. Le

certificat de capacité professionnelle se délivre après un examen passé devant un jury de commerçants et d'industriels en majorité (patrons et contremaîtres). Nos élèves se présentent avec une double préparation, théorique et pratique, et celle-ci ne comporte pas plus de quatorze heures de travaux manuels par semaine; leurs concurrents, en dehors de l'école, ont trois années d'atelier. Lesquels semblent devoir l'emporter? Ceux-ci, évidemment. Pas du tout : ils se trouvent distancés par les nôtres. Tant il est vrai que le savoir technique n'est pas tout; les connaissances qui s'y ajoutent lui donnent un complément indispensable. Habileté de main et souplesse d'esprit ne vont pas toujours ensemble; et c'est un précieux avantage de réunir les deux. Les plus chauds partisans de l'enseignement technique, ceux qui ignorent ou ne veulent pas savoir ce qui se fait à cet égard dans les Écoles primaires supérieures, proclament toutefois l'utilité d'un enseignement général au préalable. Bien mieux, celui-ci est nécessaire à l'autre, avant, pendant, et peut-être même encore plus après. La guerre nous en fournit un exemple topique, surtout dans les armes spéciales : aujourd'hui, un petit aspirant d'artillerie, qui n'a pas vingt ans, gagne d'emblée la confiance de ses vieux sous-officiers, pour un problème de réglage de tir, où ils n'entendent rien, quoique habitués de longue date au maniement de leur canon. »

Dans le compte rendu relatif à l'École primaire supérieure de jeunes filles se trouvent également de nombreux et curieux détails; nous citerons le suivant :

« Une fois on avait donné comme sujet de rédaction : « La première classe de français en Alsace.... », c'est-à-dire le pendant du célèbre récit de Daudet : « La dernière classe ». Une élève eut cette idée heureuse : pourquoi l'instituteur qui avait la joie de faire cette première classe, ne serait-il pas le fils de celui qui avait fait la dernière? Cela lui paraissait bien ainsi, à cette enfant, dans son bon petit cœur de Lorraine, amie des justes réparations. Et sans le savoir, elle avait deviné. Dans une commune au moins, celle de Kruth, non loin de Thann, en remontant la vallée de la Thur, le premier instituteur français, un instituteur-soldat, un alpin en béret, fit sa rentrée, en décembre 1914, dans l'école de son père, la même d'où celui-ci avait été chassé par les Allemands après 1870 [1].

---

1. Je reçois, à ce sujet, de Kruth même, la note suivante, du 10 février 1917 :

« Le jeune Alpin est toujours instituteur à Kruth. Il s'appelle J. Gruninger. Il est aimé des enfants et des parents. Il a eu l'an passé un joli succès avec ses élèves; les journaux en ont parlé.

« M. Gruninger père était instituteur à Kruth en 1870. Après la guerre, il avait d'abord voulu conserver son modeste poste pédagogique. Malhabile à dissimuler ses sentiments, il fut vite en butte à toutes les tracasseries. Les autorités cherchèrent au maître une querelle d'allemand. C'est en 1877 que

Vouloir des résultats [1]. — Qu'on me permette une comparaison. Un chanteur paraît sur une scène. S'il aime son art et désire le succès, il chante de son mieux. Il lui plaît de voir les auditeurs suspendus à ses lèvres; il jouit des émotions qui se reflètent sur les visages et de l'admiration qu'il y lit. Pas un instant il ne se demande ce qui restera de son chant, si ceux qui l'applaudissent en vaudront mieux après, s'ils auront le goût plus affiné, s'ils sauront eux-mêmes mieux chanter. Sa voix se tait : il a fini, bien mérité les éloges... et sa part sur la recette; cela suffit. J'ai observé que nombre de jeunes maîtres ressemblent à ce chanteur : quand ils ont bien conduit une leçon, selon les règles apprises et les conseils de leur inspecteur, ils sont satisfaits, leur conscience n'en demande pas plus. Ils recommenceront la leçon suivante, la classe du lendemain avec le même zèle formaliste : ils se contenteront encore d'avoir bien joué leur personnage. Ils interrogent, sans doute; mais, au besoin, après la question ils font la réponse. Les devoirs pourraient attester les progrès que font les élèves; mais on les explique, on les « prépare ». Nous sommes au théâtre, vous dis-je, où l'art des préparations résumait, d'après Sarcey, tous les secrets du métier d'auteur dramatique. A l'école, cette « préparation » ne laisse plus guère à fournir qu'un léger effort de mémoire. Et encore il s'agit de la mémoire immédiate, puisque l'exécution suit sans intervalle, de la mémoire la moins durable, la plus illusoire, celle qui n'a pas été mise à l'épreuve de l'oubli.

---

la tuile tomba. Les Boches jugèrent M. Gruninger insuffisant comme instituteur à Kruth : il fut désigné pour exercer à Thann les fonctions d'instituteur adjoint. A Thann, le brave Alsacien ne défit même pas ses malles. Il disparut et passa en terre française. On lui confia un poste d'instituteur à Bourg, où il se maria; il eut dix enfants, qu'il éleva honnêtement, à la mode alsacienne.

« C'est en mémoire de son père que M. J. Gruninger a été nommé instituteur à Kruth. Le jeune homme a inauguré son enseignement au même pupitre que le papa dut abandonner, dans le même immeuble et le même local. Les élèves sont les enfants et les petits-enfants de ceux qui suivirent les cours de l'ancien instituteur... Il a maintenant le grade de sergent.

« Son bon vieux père vient de mourir l'été dernier (*1916*) à Bourg. Le fils est arrivé à temps pour assister à ses derniers moments et lui fermer les yeux. »

Le plus curieux de l'histoire, c'est que le brave Alpin n'était pas du tout instituteur; mais il devait savoir faire la classe, comme son père. Ainsi en jugea son chef de bataillon, et il ne se trompait pas : les petits élèves de ce maître improvisé, qui fit la classe de tout son cœur, obtinrent leur certificat d'études primaires, au nombre de neuf, aux examens de Rupt-sur-Moselle, le 22 juillet 1916.

1. Extrait du *Bulletin de l'Instruction primaire de Maine-et-Loire*, mars 1916, p. 426.

En revanche, on corrige peu les devoirs. A quoi bon? Ce qui est fait est fait. Il est entendu aussi que la meilleure correction est celle de l'élève, mais quels renseignements donne-t-elle au maître s'il ne la contrôle pas de très près, s'il se borne à parcourir les cahiers d'un regard rapide et à y esquisser de-ci de-là un visa, un paraphe?

Si les choses vont ainsi dans l'enseignement, qui s'adresse surtout à l'intelligence, à plus forte raison dans l'éducation morale les débutants sont-ils enclins à ne jamais supputer les résultats. Ils conseillent, exhortent, discourent, distribuent consciencieusement l'éloge ou le blâme. Se demandent-ils de temps en temps en quoi ils ont amélioré les enfants, quels défauts ils ont corrigés, quelles bonnes dispositions ils ont fortifiées, quels élèves ils ont amendés. A moins qu'ils ne soient tranquillement indifférents — ce qui arrive, à l'âge égoïste de la jeunesse — il semble qu'ils se disent vaguement, selon la maxime du vieux praticien : « Je les panse, que Dieu les guérisse! »...

Faisons donc notre besogne quotidienne d'un esprit pratique et réaliste. Mesurons fréquemment le chemin parcouru. Jugeons sans vanité ni fausse modestie de nos succès ou de nos insuccès d'après les progrès de nos élèves. Les tout petits ont-ils appris à syllaber ou bien s'attardent-ils sans profit visible sur les rudiments de la lecture? Ceux qui ne savaient pas faire la multiplication sont-ils rompus à cette opération ou bien s'embrouillent-ils encore dans les produits partiels? Les écritures sont-elles mieux formées et plus lisibles? Le nombre des fautes d'orthographe a-t-il diminué? Et surtout les qualités essentielles d'un bon esprit sont-elles acquises ou en voie de l'être? A-t-on appris à mieux observer? Réfléchit-on avant de répondre? Le jugement est-il devenu plus sûr, l'intelligence plus vive?

En ce qui concerne notamment la discipline, cette tendance constante vers le mieux est le fait des bons maîtres. Ils se demandent si leurs conseils ou leurs reproches ont produit leur effet. Qu'il s'agisse d'exactitude ou d'assiduité, ils veulent savoir où en sont leurs élèves. Ils ne se résignent pas à recommander tous les jours d'arriver à l'heure et de ne pas s'absenter sans motifs graves : ils comptent les retardataires et les absents et font des comparaisons d'une année à l'autre. Quand ils constatent que le silence est mieux gardé ou que les élèves se tiennent mieux, qu'ils copient moins leurs devoirs ou avouent plus volontiers leurs fautes, ils s'accordent, mais alors seulement, un satisfecit. Et ce n'est pas pour s'en tenir quittes : aussitôt ils marquent plus loin leur but et reprennent courage pour de nouveaux efforts. Ils ne se demandent pas : ai-je fait ce que je pouvais, ce que je devais? mais bien : qu'ai-je réalisé de mon idéal? que m'en reste-t-il encore à faire passer dans la réalité?

De telles questions supposent évidemment qu'on a un idéal. Pas n'est besoin de le placer très haut. Prudents même sont ceux qui ne veulent pas faire trop à la fois. Encore faut-il vouloir quelque chose et savoir ce qu'on veut. Préparer une leçon c'est d'abord et avant

tout en concevoir les résultats, déterminer : 1° une ou deux notions nouvelles qu'on se propose de faire acquérir aux élèves, qu'ils doivent en retenir réellement et pour toujours ; 2° les bonnes habitudes d'esprit qu'elle doit contribuer à former. Tout le reste est d'ordre secondaire, s'adapte presque naturellement à cette double fin quand on l'a clairement conçue. Le but à atteindre suggère, impose les procédés.

On a dit, et il s'est trouvé beaucoup de gens pour s'emparer de cette parole et s'en justifier parce qu'ils la comprenaient mal : « Ce n'est pas le succès qui importe, c'est l'effort. » Devant la conscience, peut-être ; au regard d'une justice suprême, il se peut, et encore n'est-ce pas très sûr. Mais demandons au laboureur si c'est son effort qu'il estime et ce que vaut pour lui cet effort si la récolte ne s'ensuit pas. Ce qui compte dans ce monde, qui, n'étant pas parfait, tend au progrès et réclame l'action, c'est l'œuvre faite, celle qui sort du domaine immatériel de la pensée et des intentions et se dresse tangible, utile, bienfaisante. La classe n'est pas un exercice pour le maître, une parade ; c'est une tâche d'éducation, c'est-à-dire de développement et d'amélioration. Les familles, la société ne lui demandent pas : quels gestes avez-vous faits, quelles paroles prononcées, quels efforts déployés ? mais : quel gain ont fait vos élèves, quels résultats avez-vous obtenus, à quelle distance êtes-vous du but que vous avez dû vous fixer ?

Exercices pratiques d'enseignement commercial et d'enseignement ménager dans une école primaire supérieure de jeunes filles. — Un internat familial [1].

Cours spéciaux d'enseignement commercial. — Chacune des élèves a fait face aux travaux de comptabilité pour un commerce bien déterminé (épicerie, mercerie, chaussures, lingerie, vaisselle, etc.). Les livres d'achats, de débit, de magasin, d'inventaire, d'effets à payer, à recevoir, ont été régulièrement tenus ; les inventaires, les calculs sont sérieusement faits. Quelle peine d'amour-propre quand il faut déposer son bilan et avouer des imprévoyances et des négligences funestes ! Mais en général il a été enregistré d'honnêtes et équitables bénéfices (car on n'a pas négligé d'attirer l'attention de nos futures commerçantes sur l'improbité des gains excessifs !) Pour l'an prochain, nous projetons la constitution de véritables *bureaux commerciaux* où les élèves ayant déjà un an ou deux ans d'études de comptabilité prendront « sous leurs ordres » les débutantes, surveilleront leurs travaux de tenue de livres, correspondront avec d'autres bureaux commerciaux d'écoles primaires supérieures de jeunes filles que nous espérons trouver. Nous attendons de cette extension un nouvel élan d'intérêt et des résultats.

1. Extraits du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Haute-Marne.

Section ménagère. — La section ménagère qui continue à fonctionner régulièrement a compté 12 élèves. En outre, les élèves de 2e et de 3e années appartenant à la section générale ont participé par roulement aux exercices de cuisine du jeudi matin et aux divers travaux ménagers (lavage, raccommodage, repassage).

D'une manière générale, l'enseignement ménager est chez nous très en honneur.

Comme Mme de Maintenon le souhaitait pour Saint-Cyr, on pourrait voir, à certaines heures, « toute la maison le balai à la main ». L'attachement profond et durable de nos élèves pour « leur vieille maison aux parquets reluisants » ne vient-il pas de cette participation enthousiaste de chaque élève à son bon ordre!

L'internat. — L'école primaire supérieure, en dépit d'un effectif plus lourd que les années précédentes, n'a rien perdu de son caractère familial. Avec bonne volonté pour faire place à quelques élèves émigrées des pays envahis, on s'est aménagé dans les locaux devenus trop étroits.

Aux beaux jours, on pallie l'exiguïté du réfectoire en s'installant pour les repas sous les arbres et les massifs du jardin, et c'est un joli tableau que jeunesse fraîche et heureuse dans le cadre de verdure. La vie de l'école tend d'ailleurs à devenir sans cesse plus rustique, à retrouver les conditions de vie simple et saine qui assurent la santé du corps et la paix de l'âme.

Bibliothèques coopératives d'écoliers [1]. — Dans plusieurs localités le conseil que j'ai largement répandu l'an dernier a été suivi avec fruit : les enfants ont acheté des livres à 10 centimes et 15 centimes. Ils ont établi eux-mêmes et pour eux une bibliothèque « à côté » qui ne figure point dans les statistiques. Ils ont moins emprunté de livres à la bibliothèque scolaire officielle et cependant ils ont lu au moins autant sinon plus.

Cet essai de « coopérative » scolaire, avec le moins d'intervention possible des maîtres, une fois l'affaire en train, n'a donné jusque-là que d'excellents résultats dont le moindre n'est pas l'habitude ainsi amorcée pour les élèves de s'organiser entre eux pour employer au mieux leurs minimes ressources en commun.

Le malheur est que pour ces associations, dont certaines existent depuis 15 mois déjà, il devient difficile de se procurer de nouveaux livres au même prix et offrant un pareil intérêt à des lecteurs de dix à treize ans.

Ceux-ci demandent l'ouverture d'un nouveau « filon » de livres à bon marché et à leur portée.

1. Extrait d'un rapport de M. l'Inspecteur primaire de la Châtre.

Nécessité de l'Éducation physique [1]. — Il est tout à fait regrettable que l'éducation physique soit si peu en honneur dans nos écoles, à part quelques louables exceptions. Lorsque la gymnastique figure à l'emploi du temps, on croit volontiers qu'on a fait assez pour elle ; et, dans la pratique, on y substitue sans scrupule ni remords un devoir de grammaire ou d'arithmétique. Les maîtres âgés, qui d'ailleurs n'ont guère été exercés eux-mêmes, ont peu de goût pour les mouvements méthodiques du corps et des membres ; ils ne sont pas éloignés d'y voir une occupation frivole, peu compatible avec leur dignité d'homme et la gravité de leur ministère. Les institutrices suivent naturellement cet exemple ; la plupart ignorent les plus élémentaires notions de la gymnastique appropriée à leur constitution physique. Enfin, on craint, à la campagne, de provoquer les remarques désobligeantes des parents, qui s'imaginent bien à tort que les travaux des champs, les jeux des récréations et la marche sont une gymnastique suffisante. Or, il n'est pas nécessaire d'être un « professionnel » pour savoir que cette manière de voir est fausse ; et il appartient précisément aux éducateurs de la jeunesse de corriger et de redresser, sur ce point comme sur d'autres, les erreurs de l'opinion publique. Il est étrange que, parmi les leçons que nous donne la guerre actuelle, qui exige de nos soldats tant d'endurance et une mise en œuvre si variée de toutes les qualités du corps, l'absolue nécessité d'une préparation physique aussi complète que possible ne s'impose pas comme un dogme à l'esprit de tous nos maîtres.

Bourse Victor Chapman. — En commémoration de l'aviateur Victor Chapman, mort pour la France à Verdun le 23 juin 1916, ses condisciples de l'Université Harvard ont fondé une bourse annuelle d'environ mille dollars. Cette bourse est destinée à un jeune Français désireux d'aller étudier dans une quelconque des sections de l'Université Harvard, laquelle comprend, outre tous les enseignements donnés dans les Universités françaises, ceux qui sont chez nous réservés aux grandes Écoles spéciales (Polytechnique, Centrale, Mines, Architecture, Agriculture, Commerce, etc.).

La bourse est accordée pour un an, mais elle pourra être renouvelée, s'il y a lieu, de manière que le même titulaire puisse la conserver deux ou trois années consécutives. Une première bourse est disponible pour l'année 1917-18.

Le choix du candidat est, selon le vœu des fondateurs, confié à un Comité composé de Professeurs français qui ont enseigné à l'Université Harvard au titre de « Exchange-Professors », plus le Président du Cercle « Autour du Monde ».

---

1. Extrait du Rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Ain.

Les membres actuels de ce Comité sont :

MM. Charles Diehl, Emile Legouis, Fernand Baldensperger, Henri Lichtenberger, professeurs à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris ;

Maurice Caullery, professeur à la Faculté des Sciences de l'Université de Paris ;

Raoul Blanchard, professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Grenoble ;

Emile Hovelaque, président du Cercle « Autour du Monde », inspecteur général de l'Instruction publique.

Les demandes devront être parvenues à M. Legouis, secrétaire du Comité, avant le 15 juin 1917.

La bourse Chapman est surtout destinée à des jeunes gens ayant déjà étudié dans une Université ou dans une Ecole. Une connaissance suffisante de la langue anglaise est obligatoire.

Il est désirable que les candidats se fassent connaître personnellement et directement à l'un au moins des membres du Comité. Ils sont priés d'envoyer au Secrétaire du Comité les renseignements suivants : 1° *un curriculum vitæ* contenant leur nom, prénoms, âge ; l'indication du Lycée, de l'Université ou de l'Ecole où ils ont étudié, la liste de leurs titres, diplômes ou travaux ; 2° leurs références ; 3° l'indication des études qu'ils se proposent de faire à Harvard et du temps qu'ils souhaiteraient d'y rester.

533

Bibliographie.

Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

La formation sociale de l'Anglais moderne, par P. Descamps, 1 vol. in-18, 4 francs. Paris, A. Colin éditeur.

Pour se faire une idée de la formation de l'Anglais moderne, M. Descamps part de l'étude d'une famille ouvrière vouée à un métier type et ce métier-type, il le trouve dans l'industrie textile. Une analyse du travail dans le Yorkshire et sa comparaison avec les travaux similaires dans les autres régions le conduit aux conclusions suivantes : 1° L'éducation familiale de l'ouvrier anglais développe, à un très haut degré, la capacité d'attention, l'esprit de discipline et le don de la direction ; 2° elle développe très peu l'aptitude aux travaux variés et changeants, l'imagination créatrice, la souplesse. L'observation directe de la famille dans les mêmes milieux lui montre comment elle développe à la fois le self control (la discipline intérieure) et la discipline sociale basée sur la responsabilité individuelle : *a*) en laissant les enfants réfléchir et se décider par eux-mêmes, ce qui suppose une autorité non tracassière ; *b*) par l'intervention très énergique et sans retour d'une autorité très ferme « ce qui exige un *home* paisible, non constamment agité et troublé, un accord extérieur constant entre le père et la mère. La conséquence de cette éducation c'est : 1° l'émancipation graduelle des enfants jusqu'à l'âge adulte ; 2° le respect de l'autorité paternelle et par suite celui des supériorités sociales et celui des autorités publiques. »

Cette double étude de l'atelier et de la famille constitue la première partie du livre, la seconde est consacrée à l'éducation dans les écoles. Il s'agira de voir si l'école confirme les caractères révélés par l'atelier et dans la famille. L'école est ici étudiée non plus dans un cadre déterminé, mais dans toute son extension, à travers toute la hiérarchie des classes. Cette hiérarchie qui n'est pas une simple superposition est un des traits distinctifs de la Société anglaise. Or, à chaque classe sociale correspond un genre particulier d'école et la différenciation est ici principalement dans le taux de la pension.

Pour la *Lower-Class* : les écoles primaires gratuites, fondations pri-

vées d'ordre confessionnel surtout ou création des pouvoirs publics. Pour la *Lower-Middle-Class* : les écoles privées ou publiques payantes (250 à 300 francs par an) ou les écoles techniques ; pour la *Middle-Class* : les écoles privées un peu plus chères (500 à 750 francs) jusqu'à quatorze ans ; de quatorze à seize ou dix-huit ans les Grammar Schools (200 à 400 francs pour les externes, 1 000 à 1 500 pour les internes) ; plus tard, pour quelques-uns, les Universités. Pour l'*Upper-Middle-Class*, les écoles privées préparatoires (2 000 à 3 000 francs) ; les écoles publiques de quatorze à dix-huit ans (2 000 à 4 000 francs) ; de dix-huit à vingt-deux ans les Universités d'Oxford ou de Cambridge. Pour l'*Upper-Class* : les mêmes écoles préparatoires mais plus chères, comme l'école publique d'Eton où le prix s'élève à 5 000 francs au moins ; et, pour terminer, Oxford ou Cambridge. Pour les filles une échelle similaire existe. Comment ces écoles sont-elles entretenues, comment fonctionne leur administration et comment est constitué leur personnel, en quoi consiste la vie matérielle, l'instruction et l'éducation de l'école ? c'est ce que l'auteur étudie en détail ; bornons-nous ici à retenir ses conclusions. Au point de vue purement intellectuel, par rapport au savoir encyclopédique, leur infériorité est manifeste, mais pour l'Anglais le côté intellectuel n'est pas le côté essentiel. C'est la formation du caractère qui lui importe et, à ce point de vue, leur supériorité éclate : elles donnent à l'Anglais à la fois le sens de la discipline collective et le sens de la responsabilité individuelle. Elles forment vraiment l'éducation du caractère et donnent à l'Anglais sa supériorité sociale.

Tout le système de l'éducation repose, on l'a vu, sur la hiérarchie des classes. C'est à l'étude de cette hiérarchie qu'est consacrée la troisième et dernière partie du livre de M. Descamps et voici quels sont, d'après son analyse, les traits distinctifs des différentes classes. Classe ouvrière : travail manuel, salaire, loyer payé à la semaine, école gratuite jusqu'à treize ou quatorze ans, émancipation vers seize ou dix-sept ans, expansion de la race à l'aide d'un patronage extérieur, exemption de *l'income-tax*. La *Lower Middle Class* a pour caractère un petit capital ou certaines connaissances intellectuelles — éducation dans un externat à bon marché jusqu'à quatorze ou quinze ans, puis apprentissage pratique — parfois appuyé sur un apprentissage théorique — jusqu'à dix-huit ou dix-neuf ans. Alors émancipation — puis expansion de la race en partie par le patronage familial. Paiement de l'income-tax à partir de 4 000 francs de revenus. La *Middle-Class* dispose de gros capitaux ou a des connaissances développées ; l'éducation commune dans la *nursery*, se poursuit à l'école privée et à la *grammar-school* jusqu'à quinze ou seize ans, puis vient l'apprentissage dans un bureau ou dans un atelier jusqu'à vingt ans, l'émancipation définitive et l'émigration.

L'Upper Middle Class ne se distingue de la précédente que par la quotité des revenus, l'éducation poussée plus loin (Oxford, Cambridge)

l'émancipation reculée à vingt-six ou vingt-sept ans, la vie mondaine, le patronage des œuvres sociales.

Un dernier chapitre de vues générales où sont traitées la question des pouvoirs publics, des fonctionnaires (à la fois autonomes et responsables, responsables pécuniairement et civilement de leurs excès vis-à-vis du public), des partis politiques (puissamment organisés et disciplinés, étrangers à l'esprit de clan), du féminisme, du patronage, de l'émigration.

De la lecture très attachante de ce livre il résulte un double enseignement, un enseignement technique si l'on peut ainsi parler : l'ouvrage abonde en renseignements précis, en faits intéressants, en documents curieux qui servent de base aux analyses de l'auteur ; un enseignement moral aussi, surtout, qui est comme le leit-motiv du livre. C'est l'éducation morale, le sérieux, la conscience, la possession de soi, la discipline sociale qui ont fait du peuple anglais le grand peuple que nous savions qu'il était, ce sont les vertus du caractère plus que la vivacité d'esprit ou les grands élans du cœur qui font sa force et sa grandeur, ce sont elles qui permettent cette singulière alliance de conservatisme et de hardiesse dont, plus que jamais, nous constatons aujourd'hui les heureux effets et qui aboutissent — sans révolution — aux plus radicales évolutions.

Déjà, dans un livre magistral et devenu dès son apparition classique, sur le Peuple anglais, Elie Halévy, avec une admirable pénétration avait insisté sur ce caractère au fond religieux du peuple anglais qui domine toute son histoire et explique toutes ses mœurs.

Le livre de M. Descamps en est une illustration nouvelle. C'est pour nous l'occasion de saluer très bas la Nation qui, à nos côtés, a accompli sans bruit l'effort le plus prodigieux peut-être que peuple ait jamais tenté et qui aura la gloire d'avoir été, dans la coalition, l'un des plus grands artisans de l'œuvre libératrice.

A. de Vigny, par Aug. Dupouy. 1 vol. in-12, un franc. Paris, Larousse éditeur

Il suffit de signaler ce livre ; on ne l'ouvrira pas sans le lire jusqu'à la fin. L'auteur, poète lui-même, aime le poète qu'il étudie.

Il ne se contente pas d'admirer ses poèmes, cette *Eloa* qui « a charmé les connaisseurs par sa couleur ineffable, par ce qu'elle a de laiteux, d'argenté, de fantomatique, de céleste... », cette *Maison du Berger* « où l'invisible arrive jusqu'à nos yeux, où la vision s'enveloppe de mystère », où nous avons le spectacle d'une beauté « près de laquelle les plus larges et les plus vigoureux essors du verbe, les plus magnifiques décors des grands coloristes paraîtront toujours un peu grossiers ». Il ne va pas seulement jusqu'à penser « qu'à nul autre, comme le croyait déjà Barbey d'Aurevilly, ne peut mieux con-

venir comme devise le mot qu'il aima entre tous et qu'il eut à cœur de faire respecter, le mot noble, délicat et sans synonyme, de *poésie* ». Il n'admire pas seulement le poète; il a, pour l'homme, tendresse et respect. Il indique à peine ses illusions nobiliaires. Il glisse sur les tares de la Dorval. Il écarte, et méprise, les insinuations ironiques. Il parle, comme le duc d'Aumale, de « l'incivile attitude de Molé ». Il fait remarquer que Vigny n'a rien écrit de plus beau que les pages du *Journal* sur l'agonie et la mort de sa mère, et que c'est même à cette date que s'arrête sa carrière d'écrivain. Mais, s'il se retire au Maine-Giraud, ce n'est pas pour y vivre en contemplatif; et, lui aussi, M. Dupouy nous le montre sortant de sa tour d'ivoire pour entretenir des relations avec des institutrices de Blanzac, pour faire la lecture à ses domestiques, le dimanche; il songe à offrir une bibliothèque à son village, il s'occupe de faire jouer Esther par les fillettes de l'école, il correspond avec Mlle Maunoir, qui a ouvert une école à Genève. Et cet éloge, fondé sur des raisons qui nous vont au cœur, est discret autant que cordial; on oserait dire, dans le ton même de Vigny.

Le seul regret qu'on exprimerait donc serait que la biographie ait été traitée à part. Puisque Vigny s'intéressait aux choses de son temps, puisqu'il suivait de si près les événements, les faits quotidiens, qu'il annotait ces numéros du *Constitutionnel*, dont on a, malheureusement, brûlé des piles après sa mort, il eût donc été préférable que ses œuvres vinssent, à leur place, dans l'histoire de sa vie et de sa pensée. Il est bien vrai que cette pensée, du moins selon l'opinion établie, n'aurait jamais changé, qu'il se serait enfermé d'abord, et maintenu sa vie durant, dans les mêmes principes de la nature et de l'absence de Dieu, que son originalité même serait là, dans cet effort, peut-être pénible, pour se séparer, se distinguer, se retrancher, dans un isolement lointain et immuable. Et il est certain que, pour l'irréligion au moins, du portrait de Turpin dans le *Cor* au *Post-scriptum* terrible des derniers jours, il n'a point varié. Mais pour tout le reste? Est-ce le lieutenant des mousquetaires rouges, l'admirateur de Napoléon, qui nous montre le capitaine Renaud sabrant dans la nuit un adolescent russe, et se condamnant, dès lors, comme un égorgeur? La différence n'est-elle pas extrême de la *Femme Adultère* à la *Colère de Samson?* La distance n'est-elle pas immense de *Dolorida* ou du *Bain d'une dame romaine*, à la *Bouteille* et à *l'Esprit pur*, du sensualisme voluptueux du dix-huitième siècle finissant à l'enthousiasme scientifique du dix-neuvième, à sa profession de foi absolue dans les progrès de la justice, dans *l'avenir de la science* et de la raison? — La révolution de 1830, remarque Brunetière, fut une révolution pour Vigny. Sainte-Beuve l'avait déjà observé : « Des éléments nouveaux, qu'on n'aurait guère prévus, s'introduisirent dans sa vie et dans son talent ». C'est la nouveauté et l'importance de ces préoccupations sociales qui, peut-être, ne paraissent pas tout à fait assez

dans l'étude de M. Aug. Dupouy. Elle n'en est pas moins pleine d'intérêt, tant elle est écrite avec talent, tant on a su y condenser d'informations et y répandre de délicatesse.

Poètes d'hier et d'aujourd'hui, par G. Walch, 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Delagrave éditeur.

Il faut remercier M. Walch. Le quatrième volume complète son *Anthologie des poètes contemporains,* et l'enrichit. Le livre, imprimé en juillet 1914, risquait d'en souffrir; il pouvait renseigner sur les poètes d'hier, — mais sur ceux d'aujourd'hui? Son plus vif intérêt est, on le verra, de nous les faire pressentir, et de montrer que, si nous avions quelque chose à apprendre, nous n'avons rien à oublier; par là, il reste actuel.

Le recueil nous offre un triple enseignement. Il nous instruit exactement sur le mouvement poétique d'hier et sa tendance prédominante. Il met sous nos yeux les pièces qui le caractérisent, et dont beaucoup méritaient d'être conservées. Il en démontre, par ce choix même, la vigueur, la générosité, toutes françaises : il n'y a rien là à renier, ni qui sente la décadence.

La poésie contemporaine, qu'on expose ici, est symboliste. Félicitons deux poètes régionaux, Arsène Verminouze, dont les vers agrestes nous rendent la verdeur de la terre d'Auvergne, et M. Paul-Hubert dont *les Vendanges* exhalent l'odeur, presque capiteuse, de son Languedoc; mais ils ne sont que deux. Honorons le *Miroir d'Etain* de M. Maurice Levaillant, l'*Hylas* de M. Foulon de Vaulx, *les Chants séculaires* de M. Joachim Gasquet, et saluons leur néo-classicisme, si bien défini par M. Louis Bertrand; mais regrettons qu'ils ne soient que trois. Presque tout le reste est symboliste. Presque toutes ces œuvres, comme la *Vie Silencieuse* d'Emile Trolliet, sont en réaction contre les Parnassiens, qu'on trouve affectés et secs. Presque toutes ces écoles, si nombreuses soient-elles, et si diversement qu'elles se définissent ou se dénomment, sont symbolistes, idéalistes. Et, sans doute, ici encore, il faut faire des distinctions. Les *Ballades polonaises* de Milosz, les *Dialogues de Jésus et du Bouddha*, de M. Albert Jousset, restent marqués d'un exotisme qui nous les rend étrangers. Partout ailleurs, et même sous l'influence d'Edgar Poe ou de Verhaeren, dans le subjectivisme kantien du philosophe Michel Jouffret, comme dans les intuitions de l'occultiste Jules Bois, dans les idylles franciscaines de M. Louis le Cardonnel comme dans les rêveries nietzchéennes de M. Théo Varlet, dans les *Paysages introspectifs* de M. Tancrède de Visan, dans le subjectivisme de l'inconscient d'Etienne Rouvray, dans l'école de *la Grâce* de M. Lucien Rolmer, dans l'*Unanimisme* collectif et social de M. Jules Romains, partout c'est l'idéalisme qui s'exprime, c'est le symbolisme qui règne, et, malgré tout, un symbolisme français.

On ne s'étonnera pas que les pièces citées soient inégales ; elles sont extraites d'œuvres si différentes, et signées, quelquefois, de poètes si jeunes. Mais les plus éloignées de notre goût ne sont peut-être pas les moins représentatives ; et quelques-unes m'ont paru belles. J'ai goûté les vers délicats et graves de Guyau et de Jouffret. L'*Atome*, de Paul Delair, m'a semblé aussi magnifique que du Leconte de Lisle avec plus de jaillissement et de naturel. J'ai aimé *Au carrefour de la douleur* d'Albert Fleury, méditation émouvante, tant l'émotion en est réfléchie et vraie. *Amours rêvés* de Mme Cécile Périn, *les Derniers soirs de Mars* de Mme Perdriel-Vaissière, *le Crépuscule* de M. Lucien Rolmer, sont des perles, de pureté exquise ; et *Pays d'or*, de Mlle Lya Berger, n'a pas un moindre charme. Mais qui est plus poète que Mme Hélène Picard ? *Le Trouble*, c'est le souffle du *Cantique des Cantiques* ; *l'Hymne au bien-aimé* est, en effet, un hymne, enflammé. Mais il y a mieux ; si vous jugiez, peut-être, que quelques-uns de ces thèmes, bien qu'éternels, répondent mal aux inquiétudes présentes, vous lirez la *Maison d'autrefois* de M. Pierre Blanchon ; c'est son *Milly* ; et toute la poésie de nos plus chers souvenirs d'enfance y est évoquée. Vous lirez son élégie sur la mort de son fils, celle de M. Robert Vallery-Badot sur sa mère morte, *Les volets sont fermés...*, celle d'un anonyme sur la mort de son père, *Anniversaire* ; et sans doute ne les lirez-vous pas d'un œil sec. Vous lirez encore l'*Elégie funèbre* de M. Paul Hyacinthe Loyson ; vous verrez comment un père pleure sa fille, et comment on sait le consoler. Ne croyons pas que cette sensibilité s'arrête à la famille et qu'elle se borne, pour ainsi dire, à son enclos. Ce n'est pas seulement à leurs douleurs personnelles que ces poètes sont sensibles, c'est toute l'humanité qui les émeut. *Pendant une guerre*, — pendant la guerre japonaise, — la pensée que tant d'hommes se massacrent, fût-ce dans un autre univers, est, pour M. Jules Romains, un véritable tourment ; et déjà, en 1907, M. Henri Allorge s'écriait :

> Hélas ! comment jouir d'un égoïste abri,
> Quand, tout autour de nous, il pleut de la souffrance ?

On n'avait, d'ailleurs, pas à redouter que nos jeunes idéalistes, dans ce sentiment si vif des souffrances du monde, perdissent de vue celles de leur pays. Ils ne sont jamais si puissamment inspirés que dans les pièces où ils expriment le souvenir de notre passé, l'amertume de la défaite et la nécessité du relèvement. Quelle est donc cette *Présence invisible*, que Paul Delair, dès 1895, célébrait avec ferveur ? C'est celle de nos morts vénérés,

> Car les morts sont partout. C'est leur sainte poussière
> Qui compose des champs la force nourricière ;
> Toute la terre est tombe, et dans les noirs sillons
> Nos pères inconnus dorment par millions.

A qui pense M. Georges Gourdon, devant les moissonneurs étalant dans l'aire les blés ?

Je songe aux beaux garçons partis pour la bataille,
La lèvre souriante et défiant la mort,
Et qui dorment, là-bas, aux frontières du Nord,
Fauchés par la mitraille!

A qui, dit-il, sinon à Paul Déroulède :

Apprends-nous à pleurer, apprends-nous à maudire,
Et surtout apprends-nous à ne pas oublier?

Le *Rouet* de Mlle Lya Berger est une chanson d'Alsace, émouvante et délicieuse, qu'il faudrait faire lire dans toutes les écoles :

Du vieux rouet de la grand'mère,
Enfants, enfants qu'avez-vous fait?
Il tourne encore, le vieux rouet,
Le vieux rouet de la grand'mère :
Il poursuit, rapide et discret,
Sa tâche sainte avec mystère!
Et nous irons planter un jour
Ce travail des longues veillées,
En glorieuses quenouillées
Aux trois couleurs ensoleillées,
Sur le clocher du vieux Strasbourg!...

Le plus puissant peut-être de ces poètes, celui dont l'œuvre de début contenait « les plus belles et les plus vastes promesses », Charles Dumas est mort à l'ennemi ; et c'est à sa mémoire que cette Anthologie est justement dédiée. Ne nous étonnons donc pas de ce que nous voyons : les poètes d'hier étaient dignes de devenir les soldats d'aujourd'hui. C'est leur génération, en grande partie formée par l'Université, — sur 49 de ces poètes 22, au moins, professeurs ou élèves, viennent de chez nous, — qui a rêvé, conçu, voulu et préparé ce qui s'accomplit aujourd'hui. Des hommes qui croyaient avec cette passion à la patrie et au droit n'avaient pas une âme de vaincus.

Publications relatives à la guerre.

Episodes et souvenirs.

Les diables bleus, par le lieutenant Thomas. 1 vol., 3 fr. 50. Paris, Perrin éditeur.

Ce livre est un hommage rendu aux Chasseurs à pied et aux Alpins qui, au cours de cette guerre, ont pris part à tant d'actions périlleuses avec un courage héroïque.

L'ouvrage se divise en 2 parties. Dans l'une se trouvent les récits des combats aux noms fameux de Metzeral, le Vieil-Armand, Carency, le bois des Caurières, le Mort-Homme; partout les diables bleus ont donné un effort surhumain, et les pertes subies par ces corps d'élite sont infiniment douloureuses.

C'est ce livre d'or des combattants qui forme la seconde partie de l'ouvrage; plus de 200 pages sont consacrées aux citations à l'Ordre de l'Armée qui honorent ces soldats admirables.

En plein vol, par Marcel Nadaud. 1 vol. in-16, 3 fr. 50, Paris, Hachette éditeur.

Dans le volume qu'il nous présente, M. Marcel Nadaud a réuni ses souvenirs d'aviateur de juillet 1915 à juillet 1916, souvenirs qu'il avait déjà fait paraître dans un quoditien, où ils avaient obtenu le succès le plus légitime.

Les ouvrages sont déjà nombreux qui nous ont fait connaître les exploits de nos aviateurs, et qui nous ont initiés à la vie de sacrifice et d'abnégation qui est pour eux celle de tous les jours et de tous les instants. Il en est peu qui nous aient fait vivre cette vie d'héroïsme quotidien avec plus de simplicité enjouée et de bonne humeur émouvante que celui de M. Marcel Nadaud.

Les récits ne sauraient se raconter. Il faut les lire pour comprendre les services rendus à la défense nationale par nos héros de l'air, et en même temps pour se rendre compte des qualités d'énergie, de sang-froid, d'activité inlassable dont, presque chaque jour, ils sont appelés à faire preuve.

Les incidents tragiques sont nombreux au cours de ces récits; il n'en est pas qui jamais jettent une ombre d'hésitation sur la vaillance de ces braves enfants qui, nous dit M. Marcel Nadaud, se savent condamnés à mort, qui le savent, et « ne s'en font pas », et qui toujours gardent le sourire, « un sourire, ajoute-t-il, où il y aurait des larmes, si l'on ne nous regardait pas ».

Et l'auteur demande simplement, en terminant, qu'on veuille bien ne pas juger les aviateurs d'après leurs allures « à la blague » de fous, ou de têtes brûlées, qui sont de tradition dans l'avation. « On dit que nous avons reçu un coup de soleil... c'est un coup d'aile. »

Que M. Marcel Nadaud se rassure. C'est bien comme ils le méritent que les jugeront ceux qui liront ses souvenirs de guerre aérienne.

Le Cortège des Victimes. Les rapatriés d'Allemagne (1914-1916), par Mme Noëlle Roger. 1 vol. in-16 illustré, 3 fr. 50. Paris, Perrin éditeur.

Au 31 mars 1916, 375 convois avaient rapatrié en France près de cent mille des victimes. Ce sont ces douloureux cortèges dont

Mme Noëlle Roger trace le tableau. On sait comment ces malheureux ont été accueillis à Schaffhouse, à Zurich, à Genève, à Lausanne; on l'a dit et ils l'ont dit. Après ces deux témoignages et qui concordent tous, il faut lire celui qu'apporte Mme Noëlle Roger. Avec la précision, et aussi la tendre émotion qui ont popularisé ses *Carnets d'une Infirmière*, elle nous montre, ces types innombrables de détresse et de misère, ces pauvres êtres, à peine sortis de captivité, encore sous l'impression confiante de longs mois de privation, de deuil, de torture. Et derrière ceux qui reviennent, on devine les détresses, les misères, les privations, les deuils, les tortures de ceux qui sont restés.

Lorette; une bataille de douze mois, par Henri René. 1 vol., 3 fr. 50. Paris, Perrin éditeur.

Les combats qui ont abouti à la prise du plateau de Notre-Dame de Lorette, de Souchez et d'une notable étendue de terrain ont duré un an, d'octobre 1914 à octobre 1915.

Les troupes qui avaient devant elles un adversaire redoutable, fortement retranché, n'ont pu triompher que grâce à leur ténacité, à leur volonté de vaincre. Elles ont fait preuve d'une endurance et d'un courage incroyables. Insensibles aux intempéries, aux rafales d'obus, elles ont tenu des mois dans les tranchées boueuses sans un instant de lassitude. Elles ont enfin réussi à chasser l'ennemi de tous ces abris aménagés comme des forteresses et considérés par lui comme imprenables.

Pour raconter leurs exploits, l'auteur a adopté une division qui correspond aux différents corps de l'armée dont les efforts coordonnés sont indispensables au succès.

C'est l'infanterie, le génie, l'artillerie et l'état-major. Dans chacune de ces sections, M. Henri René a rendu compte de ce qu'il a vu et su au sujet de la part prise par le fantassin, le constructeur de mines, l'artilleur et le commandement dans ces luttes qui se sont poursuivies si longtemps avec une violence inconnue jusqu'alors.

Ces pages simplement écrites, modeste monument élevé à la gloire des troupes héroïques qui ont fini par vaincre malgré tous les obstacles qui leur étaient opposés, méritent d'être connues.

LES FAITS. RECUEILS DE DOCUMENTS.

La ruée sur Paris (août-septembre 1914), par Robert Cornilleau. 1 vol. in-18, 3 fr. 50. Paris, Jules Tallandier éditeur.

Cet ouvrage est comme le carnet de route d'un journaliste qui s'est proposé de retracer une esquisse exacte et vivante des premières batailles de 1914 et, comme il le dit lui-même, de la ruée des Barbares sur Paris. Rédigé par un homme dont le métier est de voir et qui sait

voir, d'après des notes prises en cours de route et aussi d'après les impressions toutes vives des combattants de la veille, il apporte une contribution intéressante à l'histoire des premières semaines de la guerre. Dans la première partie de l'ouvrage, les champs de bataille, de Dinant à la Marne, sont décrits en une mosaïque de récits animés, pittoresques ou poignants, mais véridiques et sans recherche de l'effort. Dans la deuxième partie, les étapes de la course des Allemands à la mer sont parcourues dans leurs épisodes essentiels.

A vrai dire, l'ouvrage ne forme pas un tout, mais, comme le dit l'auteur avec une louable simplicité « une série de chroniques fragmentaires et sans prétention d'un journaliste de 1914 ». Tels quels, ces tableaux variés de la première partie de la guerre de 1914, sont brossés avec une sincérité émue. Le livre de M. Cornilleau mérite d'être lu.

La propagande germanique aux États-Unis, par Louis Rouquette. 1 vol. in-8. Paris, Chapelot éditeur.

Si avertis que nous soyons de la perfection de l'organisation allemande, nous aurons toujours des étonnements chaque fois qu'une documentation bien fournie nous mettra en présence d'une forme particulière de la préméditation des entreprises allemandes. Par une infiltration patiente et partout à l'œuvre, par la persuasion, par l'intimidation, par une intrigue criminelle et par le terrorisme, par tous les moyens de la corruption et de la publicité, la puissance d'action allemande s'est formidablement développée aux États-Unis. L'emprise sur l'opinion à travers toutes les contrées de cet État-continent a été réalisée par les journaux « du roi des journaux en Amérique » Hearst, que les Allemands ont gagné, estimant avoir ainsi gagné une bataille. Et dès les premiers mois de l'année 1915, c'était une manœuvre pour la paix que tous les agents de l'Allemagne aux États-Unis poursuivaient.

La brochure de M. Rouquette est très instructive, car elle fait bien connaître un aspect de la politique et de la ruse allemandes.

La guerre (documents photographiques de l'Armée), t. II. 1 album in-4° jésus, 15 francs. Paris, A. Colin éditeur.

Le second volume de cette publication comprend des planches consacrées aux sujets suivants : Prisonniers et trophées ; — de l'Yser à la mer du Nord ; — Verdun ; — les étapes du blessé ; — la marine de guerre ; — en Orient, équipement et ravitaillement ; — l'armée coloniale ; — l'offensive de la Somme ; — la Marne.

Judicieusement choisies, bien tirées, éclairées par un sobre et précis commentaire par M. Ardouin-Dumazet, ces planches constituent un document de haute valeur.

LES PEUPLES BELLIGÉRANTS.

L'Alsace française, par Édouard Schuré. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Perrin éditeur.

Voici un livre dont la lecture est particulièrement attachante, nourri de faits bien observés, exposés avec une originalité résultant de la mentalité très spéciale de l'auteur.

Les premiers chapitres sont consacrés à ses souvenirs d'enfant impressionnable, qui orphelin de mère a dès son jeune âge été livré à lui-même, dans un internat de Strasbourg où l'a placé son père aux dernières années de l'Empire. Sous l'influence d'un maître il acquiert le sens de l'histoire avec Alfred de Vigny, dans le roman de *Cinq Mars*, le sens de la poésie avec le Tasse, dans la *Jérusalem délivrée*, et, dit-il : « Grâce à Chateaubriand, je vis s'ouvrir tout à coup devant moi, comme en un panorama grandiose, l'âme française avec toutes ses richesses et l'âme celtique dans sa mystérieuse profondeur ».

On s'explique qu'à pareille école, l'auteur ait écrit le chapitre d'introduction de son ouvrage intitulé « l'œil de la tempête », et alors on subit mieux le charme romantique de cette vision de Jeanne d'Arc, au travers de la tourmente de la guerre actuelle, non pas de Jeanne d'Arc la béatifiée, mais de Jeanne la bergère de Donrémy, incarnant la Patrie Française sous la figure d'une fille du Peuple.

Dans les autres chapitres, M. Schuré revient aux réalités terrestres et en un style châtié mais toujours charmeur il peint des scènes vues, dont les auteurs ont vécu et sont parfois des personnalités marquantes qui depuis près d'un demi-siècle ont résisté à la germanisation sur la terre de leur chère Alsace.

L'histoire de l'Alsace à travers les âges qu'il trace en raccourci lui sert à mieux démontrer que le génie provincial de l'Alsace s'est constamment confondu avec le génie national de la Gaule latine et de la France celtique.

Vive la Pologne, monographie, par Louis Vallet-Duval, 1 plaquette avec 2 cartes, 16 gravures et la musique du chant national polonais, 1 f. 50. Publications des États alliés, 15 *bis* rue Amélie à Asnières (Seine).

Avant d'examiner cette brochure, je l'ai soumise au président du Comité polonais pour la guerre, fils du poète Adam Miskiewicz dont la France s'honore d'avoir abrité l'exil, en lui assurant une chaire au Collège de France, autour de laquelle s'est pressée, jusqu'à sa mort, l'élite de la colonie polonaise et de la partie française restée fidèle aux « Français du Nord ».

Depuis lors, Ladislas Miskiewicz est resté parmi nous, actif, ardent aux souvenirs et à l'espérance, et voit poindre l'aurore d'une

restauration complète de la Pologne ressuscitée à laquelle sa famille et lui se consacrent passionnément.

L'opinion de ce militant si éclairé était décisive : Ladislas Miskiewicz considère cette monographie comme « pouvant être lue avec avantage dans les écoles de France; c'est un résumé très succinct, mais très exact, de notre histoire ».

L'impression, sur du papier couché, n'est pas toujours heureuse, et le mot « indépendance » au sujet de la Pologne, a évidemment été censuré. Il est encore prématuré de discuter si cette indépendance sera absolue, ou si la Russie ne se propose pas d'imiter pour la Pologne le statut de la Finlande, lequel n'a pas donné d'heureux résultats.

Chez les Anglais, par Henry D. Davray. 1 vol. in-16, 3 f. 50. Paris. Plon-Nourrit éditeur.

Les croquis de l'arrière et du front britanniques « pendant la Grande Guerre » paraissent un peu pâles à côté des brillants tableaux de M. Chevrillon, le neveu et disciple de Taine. Ils ont néanmoins le mérite d'avoir été pris sur le vif par un littérateur qui connaît admirablement nos voisins et alliés. Après tant d'autres volumes, ils apportent leur note sincère, et nous aident à comprendre comment le loyal John Bull a d'abord pris les armes pour défendre l'honneur et la justice, puis ayant senti qu'il combattait pour son existence même, est arrivé à secourir son apathie naturelle et son séculaire engourdissement pour produire le plus gigantesque effort militaire qu'ait connu l'histoire.

Le gérant de la « Revue Pédagogique. »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXX. N° 6 Juin.

REVUE
Pédagogique

Nos Enfants serbes.

Au milieu de l'immense tumulte de la guerre, le rôle généreux de l'Université s'est manifesté sous de multiples formes. Elle a donné aux armées de la République toute la jeunesse de ses écoles, dont l'ardeur guerrière a fourni les plus nobles exemples et a frappé d'admiration ceux-là mêmes qui doutaient d'elle. Mais elle n'a pas seulement offert tout son sang : elle a, par d'innombrables œuvres de dévouement, fait éclater les qualités traditionnelles de la fraternité française dont les élans dépassent nos frontières. Dans ce moment même, l'Université achève sans bruit l'accomplissement d'une œuvre où elle a mis tout son cœur et qui lui fera le plus grand honneur quand on en pourra plus tard juger la valeur et la portée, — celle de l'hospitalisation des enfants serbes.

« Le gouvernement français a reçu dans ses établissements d'enseignement les élèves des collèges belges chassés de leur pays. Il importe d'offrir la même hospitalité aux

élèves des collèges serbes auxquels l'ennemi inflige aujourd'hui le même sort douloureux. » C'est en ces termes, que, sur l'initiative du député des Basses-Alpes, M. Honnorat, le Parlement donna, en novembre 1915, au gouvernement, par un vote unanime, les crédits nécessaires pour témoigner à l'héroïque nation vaincue sa fraternelle sollicitude. C'était pour le ministère de l'Instruction publique une lourde tâche. Lycées, collèges, écoles étaient pour la plupart, depuis le premier jour de guerre, transformés en hôpitaux. Un peu partout, les cours se faisaient dans des locaux loués ou prêtés. L'internat n'existait plus ou n'était assuré qu'exceptionnellement par des prodiges d'ingéniosité. Professeurs, maîtres et agents étaient pour le plus grand nombre mobilisés. Et cependant les enfants réfugiés de nos provinces envahies, puis les jeunes Belges exilés, avaient été recueillis par nos établissements universitaires. Et voici que l'Université, plus qu'à l'étroit chez elle, devait trouver les moyens d'élargir malgré tout son hospitalité et d'ouvrir son foyer à plusieurs milliers d'enfants serbes. Jamais elle ne fut plus maternelle. Il semblerait qu'elle ait fait sienne la devise connue : « aux plus déshérités le plus d'amour ».

On sait à la suite de quels événements tragiques et par quel exode cette jeunesse serbe fuyant devant les barbares et traquée trouva chez nous le refuge inespéré [1].

A la nouvelle que la France leur ouvrait les bras, une joie indescriptible s'empara des misérables enfants épuisés sur les chemins glacés de l'Albanie. « Nous nous mîmes à chanter, — écrit l'un d'eux — « Oj Sloveni! » *Nous partions pour la terre promise.* » C'est là le cri de délivrance,

1. V. *Sur la route d'exil* (notes d'enfants serbes). par E. Port. Angers, Libr. Grassin, 1917.

mais c'est aussi l'expression de sentiments plus profonds. Il y a de l'effusion dans les éclats de leur amour pour la France et comme une tendresse déjà filiale. Ils l'aimaient avant d'avoir touché son sol; ils en avaient le respectueux amour par tradition, par instinct. Ce n'est pas seulement la reconnaissance qui les émut dès l'abord et qui, en franchissant la frontière italienne, dicte à l'un d'eux ces mots : « J'ouvris la fenêtre et me penchai au dehors et respirai avidement l'air frais de la France. Il me sembla que tout avait un air extraordinaire, les montagnes, les forêts et les villes que j'apercevais sous la lune. L'odeur des fleurs qui avait pénétré partout et entrait par bouffées dans notre wagon, l'odeur disait : il n'y a plus de misères pour vous; ici c'est la fin de vos souffrances. Et l'odeur a dit la vérité. »

*
* *

La France les attendait. Un vibrant discours du ministre de l'Instruction publique avait invité nos écoliers à célébrer une journée serbe. L'enthousiasme populaire s'était libéralement exprimé et dans chaque lycée ou collège, jusque dans la moindre école de hameau, les enfants de France, assemblés en une fête scolaire, avaient entendu leurs maîtres glorifier l'épopée serbe. Les mains étaient tendues vers les amis venus de si loin. Autour des petits foyers universitaires, que le grand vent de guerre avait réduits, chacun se serrait pour faire aux exilés place au feu et à la chandelle.

Mais l'introduction soudaine, dans les établissements scolaires, d'un tel nombre d'internes qui ne se pouvaient classer dans aucune des catégories prévues par les règlements, n'était pas sans soulever de grosses difficultés de

tous genres, et bouleversait les règlements habituels et la comptabilité des lycées. Les crédits votés pour les bourses nationales ne pouvant suffire, le ministère dut en demander de nouveaux au Parlement. La direction de l'enseignement secondaire eut à prévoir tous les problèmes d'ordre budgétaire et économique de cette hospitalisation inopinée, et, en même temps, ceux que présentait la nécessité d'un enseignement qui devait s'adapter à des besoins nouveaux.

Dès le mois de novembre, le ministère de l'Instruction publique s'était, en hâte, occupé de recevoir ses nouveaux hôtes. « La jeunesse serbe est obligée de quitter sa patrie. Si les ressources nécessaires sont trouvées, plusieurs centaines de jeunes Serbes, de douze à quatorze ans, seront hospitalisés là où il sera possible dans nos lycées et collèges. » D'extrême urgence, on faisait le recensement des lits disponibles, mais partout ils étaient occupés ou réquisitionnés par le service de santé. Les quelques lycées qui avaient pu reconstituer leur internat l'avaient fait par des moyens de fortune, et la place était insuffisante pour les écoliers français.

Le problème, d'ailleurs, se compliquait. On avait prévu l'adoption possible de quelques centaines d'enfants orphelins. Mais dans cette affreuse misère de la nation serbe, après les combats sanglants de la guerre et de la retraite, et dans le trouble inouï de l'exode en masse, comment dénombrer les orphelins et comment mesurer les bienfaits d'une hospitalité qui ne pouvait, sans quelque injustice, se restreindre? Il fallut donc, et non sans de réelles difficultés, trouver des gîtes pour plusieurs milliers de jeunes Serbes.

Un comité s'était constitué à Paris, sous la présidence du vice-recteur. Il comprenait les trois directeurs de l'en-

seignement, M. Honnorat, promoteur du mouvement d'hospitalisation, trois personnalités serbes, un délégué du ministère de l'Intérieur et le directeur de l'Office national des Universités étrangères, qui fut l'actif représentant de ce comité, pour fixer les conditions de transport des élèves serbes et leur placement.

Près de 300 élèves, venus par les premiers bateaux, furent dirigés en petits groupes sur les lycées Lakanal et d'Annecy et dans les collèges ou écoles supérieures de Barcelonnette, d'Apt, de Fontainebleau, de Manosque, de Pons et de Thonon. 70 jeunes filles furent hospitalisées à Annecy et à Pons. Les lycées d'Aix, Agen, Lyon, Moulins, Poitiers, Rochefort, Rouen, Saint-Étienne, Tournon, les collèges de Beaufort, Cannes, Figeac, Gaillac, Libourne, Sisteron, Villefranche, Vitré accueillirent ultérieurement d'autres contingents de garçons, et les collèges du Luc et de Libourne, un certain nombre de jeunes filles. Il fallut trouver encore d'autres refuges : les écoles primaires supérieures de Grenoble, de Beaumont-de-Lomagne, de Saint-Vallier, de Bourg-de-Péage, de Marcigny, de Rumilly, pour les garçons, de Brignolles, de Pons, de Sisteron, de Gap et d'Embrun, pour les jeunes filles, créèrent des foyers d'hospitalisation improvisée.

Dans plus d'un endroit, les habitants prêtèrent literie et couvertures. Ailleurs, ce fut la Croix-Rouge et parfois l'Administration militaire. Les réfectoires furent installés dans les parloirs. Les salles de dessin devinrent dortoirs. Les salles de gymnastique furent aménagées comme cuisines. Chacun s'ingénia, et par un concours de bonnes volontés actives, toutes ces petites colonies s'organisèrent simplement, avec belle humeur et cordialité.

Trouver l'asile, c'était faire le plus nécessaire effort.

Restait à pourvoir à toutes les misères des malheureux enfants dont le dénuement était extrême.

*
* *

C'était en effet un spectacle d'une détresse inoubliable que l'arrivée d'un convoi. Une foule impatiente attendait avec joie les émigrés. Dès l'arrivée, on s'agite, on acclame. Et puis, brusquement, l'attitude change. On distinguait un troupeau d'êtres misérables, hirsutes, vêtus de haillons, et soudain, la foule se faisait pitoyable et silencieuse. Toutes les têtes se découvraient sans qu'un cri fût poussé, lorsque le premier groupe d'exilés passait. Les femmes d'abord, les enfants, les hommes faits, défilent en rang; des blessés, des malades suivent sur des brancards. De temps en temps, un « Vive la Serbie », auquel répond un « Vive la France », mais discret, sans éclat, et les groupes se forment en ordre, sans difficulté. Ces malheureux sont disciplinés, et puis on sent qu'ils ont peur de gêner, qu'ils font tout leur possible pour éviter tout embarras à leurs guides. Ces femmes aux visages ravagés et las, ces vieux épuisés, ces colosses à mines farouches de Roi des montagnes aux caftans troués, barrés de médailles, paysans ou soldats vétérans, ces petits loqueteux aux pieds ficelés de guenilles, cette troupe pitoyablement sordide, aux vêtements grossiers, de ton jaune sale, poursuivie, à fin de souffle et de résistance, et qui se raidit tout de même, tout ce spectacle si émouvant de force déchue et de détresse réveillait les impressions, aujourd'hui peut-être trop émoussées, des premiers jours de la guerre, et imposait à ceux que guettait l'indifférence une leçon salutaire et cruelle.

Pendant plusieurs mois (décembre-mars), l'émigration se poursuivit; la foule serbe se déversa en France par flots successifs. Tous les écoliers qui abordèrent en Italie et parvinrent par Modane, furent groupés à Aix-les-Bains; d'autres convois débarquèrent en Corse et même en Algérie, mais le point de débarquement principal fut Marseille.

A Aix-les-Bains, la réception (24 janvier), l'hospitalisation et la répartition des élèves se firent de la plus heureuse façon, sous la direction du recteur de Chambéry, assisté de deux fonctionnaires serbes, M. Obradovitch, directeur des études serbes, M. Knéjévitch, secrétaire du ministère de l'Instruction publique serbe, et d'un directeur d'école primaire supérieure, M. Delor, dont le dévouement a été particulièrement signalé. On devine quelle agitation provoqua dans cette ville d'eau, que la guerre a fait déserter par ses visiteurs habituels, tout ce courant d'émigration.

De là, des groupes d'élèves furent dirigés sur Annecy, Meaux, Gisors, Rouen, Saint-Étienne, Charlieu, Poitiers, Rochefort, Beaufort, Vitré, Amboise, Rouillac.

Le mouvement fut plus actif encore en Corse où plusieurs navires débarquèrent en peu de temps quelques milliers de réfugiés de tous âges et de toutes catégories sociales. Mais, dès le mois de décembre, les dispositions avaient été prises par l'Administration préfectorale pour recevoir 2 000 émigrants. Les habitants donnèrent sans compter argent et matériel. On ne saurait trop louer l'activité et l'esprit d'initiative avec lesquels le vice-recteur sut organiser sans délai l'enseignement des adultes en même temps que celui de la jeunesse, dans le dessein de gagner, le plus vite et le plus complètement possible, ces hôtes à la langue et à l'influence morale de la France. Par

ses soins, un comité consultatif fut constitué, composé de membres serbes du corps enseignant ou du personnel administratif et de certaines personnalités universitaires françaises. A Ajaccio, un cours de français rassembla, dès le 14 janvier, 240 adultes, répartis en trois divisions, sous la direction de la directrice de l'école normale et avec le concours gratuit des professeurs et des directeurs d'écoles. Les locaux furent fournis par la Préfecture, les fonds par les instituteurs [1].

A Bastia, 360 garçons et 13 fillettes étaient arrivés en un seul convoi. Bien d'autres vinrent par la suite. Les enfants d'âge primaire furent reçus dans les écoles. Le lycée, bien qu'il fût occupé par le service de santé, parvint et continue à hospitaliser 72 internes. Tous les autres élèves durent passer sur le continent [2].

A Marseille, les bateaux se succédaient à courts intervalles et l'affluence des émigrés était telle dans cette ville déjà encombrée par des mouvements de troupes extraordinaires, que l'hospitalisation temporaire, fut, pour l'actif préfet, M. Schrameck, une lourde charge [3]. Deux centres principaux furent organisés par lui; l'un, appelé Refuge serbe, dans une vaste école publique, et qui fut administré par des institutrices d'un admirable dévouement; l'autre, dans un ancien établissement d'enseignement libre, magnifique propriété, dite de Saint-Éloi, à une assez grande

1. Fait intéressant à noter : Ajaccio est aussi, depuis la guerre, le refuge d'un certain nombre de Syriens groupés en colonie véritable et logés au grand séminaire. Plusieurs parlent français ; l'enseignement a été organisé pour tous les enfants (150 environ) avec des professeurs français bénévoles et des maîtres syriens, réfugiés de Tibériade. Le concours financier des instituteurs de Corse, là encore, s'est exercé généreusement.

2. Près de 300 ont été recueillis par l'Angleterre.

3. M. l'inspecteur d'Académie Havard se consacra sans réserve à cette tâche supplémentaire et rendit aux Serbes en cette occasion les plus grands services.

distance de la ville. Divers hôtels furent réquisitionnés pour loger le surplus.

Près d'un millier d'élèves et d'étudiants étaient confondus dans cette foule. Le triage était difficile. Très peu parlaient français. Un inspecteur serbe servait d'interprète. Les malheureux enfants n'avaient plus guère qu'une commune apparence d'êtres épuisés, dont on ne pouvait discerner ni le rang social, ni l'éducation, ni même l'intelligence, tant les visages étaient fanés, les regards durs et fixes. Beaucoup étaient couverts de haillons, un grand nombre portaient l'uniforme kaki, d'un jaune délavé et d'étoffe en loques. Dans cette cohue étrange, se pressaient des enfants de six ans, des écoliers de tous genres, venus des gymnases, de l'école primaire, des écoles privées, des écoles de commerce, et de grands étudiants, normaliens, séminaristes, ouvriers, garçons de toutes conditions, qui tous voulaient être recueillis dans nos écoles; pitoyable défilé, où tant de misère apparaissait. Combien de fois, à la question posée : « Où est ton père ? », — l'enfant répondait en détournant la tête, un peu de sang aux joues et la flamme aux yeux : « Tué à la guerre », — « Et ta mère? » — « Massacrée par les Autrichiens. »

Par petits groupes, ils partaient au bout de quelques jours vers un établissement, accompagnés par un maître serbe. Tous avaient hâte de gagner enfin leur gîte définitif. Avec quelle angoisse ils attendaient que leur sort fût fixé! « Vous partirez dans deux jours. — Gymnase? interrogeaient-ils. — Oui, Gymnase. » — Alors ces têtes tout à l'heure baissées, inquiètes, honteuses, farouches, se relevaient; ces yeux anxieux, prêts aux larmes, où on lisait : « Dites, gardez-moi! », qui n'osaient vous fixer par crainte de vous déplaire, ces yeux s'éclairent maintenant que le

repos est assuré, que la main du maître, du « gospodine » encore inconnu qui décide, a tapoté leurs joues avec une rudesse paternelle et attendrie, maintenant que la voix du patron de l'auberge désirée a dit : « Tu peux entrer, on t'attend au foyer ». Et ils se sauvaient en criant : « Vala! Vala! » (Merci).

De ces enfants, j'ai revu bon nombre, un mois après, dans leurs collèges, et ce fut une surprise de les retrouver déjà transformés par leur nouveau régime et grâce à l'admirable ressort de la jeunesse. Je me souviens de m'être arrêté un soir à Sisteron. Les enfants venaient de se coucher. Je montai vite avec le principal jusqu'au dortoir improvisé. Et de voir, dans tous ces petits lits, se dresser ces figures fraîches et souriantes qui me criaient : « Bôjour », je gardai pendant la route rapide, sous la lune, à travers la neige, une impression de joie chaude et réconfortante. Ainsi, par toute la France, ce miracle de résurrection fut opéré par les soins de nos maîtres et, il faut le dire aussi, grâce au concours des administrations locales et de la population des moindres villes. « Dès que nous arrivâmes en France, me disait un maître serbe, il nous sembla que nous étions chez nous, que nous nous trouvions chez de proches et chers cousins, amis, parents même. J'ai vu vos filles et vos femmes soigner nos malades comme s'ils étaient leurs frères ou leurs fils, — et cela, nous le sentons profondément et nous vous serons reconnaissants toute notre vie. Pendant toute la route, dès qu'on savait que nous étions Serbes, on nous fêtait, on donnait à nos élèves, des gâteaux. L'accueil au collège fut si touchant que je ne pus retenir mes larmes et je restai incapable de dire quelques mots de réponse. Et ce qui m'a touché plus encore, c'est que tout le monde comprenait ma douleur et ma situation.

Il faut avoir le cœur bien tendre pour comprendre la douleur d'autrui et y compatir. La même impression se dégage de tous les rapports de nos professeurs serbes qui ont accompagné des élèves. Un professeur qui est encore jeune et à qui j'avais raconté l'accueil que j'avais reçu à T. et mon attitude là-bas, me raillait un peu de ma sensibilité. Lui-même eut, peu après, à conduire un groupe d'élèves, et voici ce qu'il m'écrivit : « Vous aviez bien raison en « me disant que je serais ému, que je ne pourrais dire tout « le petit discours que je vous montrais avant mon départ. « Oui, j'étais si ému, si touché, que je me suis mis à « pleurer après la troisième phrase, et personne ne riait « ni ne se moquait de moi. » Comme nous, les vieux, tous nos jeunes gens serbes sentent qu'ils sont ici les bienvenus, qu'ils sont loin d'être pour vous et vos enfants des étrangers qu'on tolère, mais qu'ils vous sont chers. »

En effet, par toute la France, il y eut un élan unanime qui se manifesta jusque dans les moindres villes par une cordialité familière, où se révélait l'âme française dans ce qu'elle a de plus humainement fraternel. Le comité franco-serbe de Paris envoya, pour chaque colonie, argent, linge et vêtements. Le comité de la jeunesse serbe manifesta une action bienfaisante, méthodiquement organisée. Dans toutes les régions, la population s'associa à l'œuvre de solidarité du gouvernement. Partout des comités locaux se créèrent; partout on fit des quêtes et des souscriptions. Dans les lycées et les écoles de jeunes filles, maîtresses et élèves, déjà ouvrières industrieuses et charitables de nos gens de guerre et de nos blessés, consacrèrent une part de leurs travaux aux enfants serbes. A Grenoble, sur l'initiative du recteur, 30 élèves furent reçus, hospitalisés, nourris, par l'unique moyen de souscriptions volontaires, et les

élèves de nos établissements scolaires adoptèrent, dans le sens réel du mot, leurs camarades nouveaux, en payant leurs pensions, de leurs propres deniers. Le ministère avait accepté avec empressement les offres que firent certaines municipalités de se charger des frais d'installation. D'autres soldèrent provisoirement les plus urgentes dépenses. La légation de Serbie insistait d'ailleurs pour que le régime des jeunes Serbes fût aussi simple que possible. « Il ne fallait à aucun prix transformer les mœurs nationales et créer chez ces enfants des habitudes et des besoins qui ne pourraient recevoir satisfaction à leur retour en Serbie. »

Ainsi, trouvant enfin une chaude atmosphère de sympathie au milieu de camarades affectueux, les nouveaux petits Français mordirent avec joie dans des miches de pain blanc, luxe inconnu pour eux depuis longtemps, se couchèrent — autres délices — dans des draps blancs, et goûtèrent les bienfaits de la douche — qui jamais ne fut plus nécessaire. On vit soudain se réveiller leur fierté juvénile, leur confiance, l'assurance de leur maintien, à mesure que ces soins, du linge et des vêtements propres les eurent réhabilités dans leur opinion et aussi dans l'opinion de ceux qui avaient accueilli avec une sorte d'effroi leur cortège douloureux. Au cours de l'exode, une sélection s'est naturellement opérée, qui a endurci les enfants déjà vigoureux et jeté bas les moins robustes et les tarés. Ceux qui ont résisté sont la fleur de la jeunesse serbe. Au premier examen médical, ils ont tous paru solides, d'une taille généralement plus élevée que celle de nos garçons du même âge, d'allure souple, le torse large, les reins cambrés; physiquement ils ressemblent, par leur nature nerveuse, leur charpente fine mais résistante, à nos jeunes Corses ou à nos jeunes Bretons, et je crois bien qu'on

pourrait leur attribuer quelques traits communs aux caractères de ces deux races : leurs qualités d'intelligence prompte et vive, leur âme ardente, leur religiosité et je ne sais quoi d'enthousiaste, de mystique en même temps que d'audacieux. Par les défauts mêmes ils s'en rapprochent aussi, par une susceptibilité ombrageuse, quelque dédain des choses pratiques et un certain entêtement. Jolie race d'ailleurs, et robuste, qui a gardé dans son sang la vigueur du montagnard, et, dans ses regards, la rêverie du pasteur. Ils recherchent notre musique religieuse et nos cérémonies catholiques qui les touchent vivement; ils se plaisent à chanter en chœur des hymnes nationaux, et leurs visages ont alors une expression de si ardente extase qu'on ne saurait se soustraire à l'émotion. C'est qu'ils sont encore heureusement très près de la nature : leur sensibilité est restée naïve. J'ai vu les larmes couler soudain de tous les yeux à la parole de leurs maîtres et aux souvenirs évoqués de ce qu'ils appellent la « perdition de leur patrie »; mais cette sensibilité extrême est périlleuse : elle en fera d'admirables âmes à façonner pour des maîtres prudents et fermes; elle en fait parfois des esprits difficiles à manier.

Leur joie fut grande de redevenir écoliers : « quelle joie d'entrer en classe, — écrit l'un d'eux — et de sentir l'odeur des livres et de l'encre. » Mais le régime de l'internat leur sembla particulièrement pénible; beaucoup s'y sont pliés difficilement, non pas par indiscipline, mais par ignorance d'une règle qui, chez eux, n'existe pas, car l'internat est inconnu en Serbie[1]. D'autre part, leur pays est

1. Le soir, en montant au dortoir, un des professeurs serbes disait au directeur : « l'internat dépoétise votre beau pays; il est une tache dans votre ciel de liberté; les parents français ont créé la liberté pour eux et ont conservé le moyen âge pour leurs enfants. » Il traduisait sûrement les

en guerre depuis 1912. Depuis ce temps, les études ont été singulièrement délaissées et la liberté a été grande, parfois excessive. Cependant, sauf de très rares exceptions, on se loue partout de leur tenue et de leur conduite.

Ils ont d'ailleurs le respect de l'autorité. Ils comprennent la nécessité de l'ordre. Lorqu'ils sont livrés à eux-mêmes et sans surveillance, ils ne s'en conduisent pas moins bien. Certains proviseurs en ont fait l'expérience et ont reconnu que pour eux la crainte du maître n'est pas la seule raison de leur bonne conduite. « Un Serbe n'a qu'une parole » est un mot fréquent chez eux et correspond à une réalité.

*
* *

Ce fut, pour nos universitaires, un problème délicat que celui de l'enseignement qu'il convenait de donner à ces nouveaux venus. Outre qu'ils ignoraient notre langue, à la différence des jeunes Belges qui, du premier jour, avaient pu se confondre avec nos élèves français, les programmes de notre enseignement ne correspondaient guère à ceux de l'enseignement serbe, calqué presque entièrement sur celui de l'Allemagne et de l'Autriche, avec cette exception qu'il ne possède pas de gymnase purement classique, ce genre d'établissement n'ayant pas réussi, à Belgrade, où l'essai a été tenté pendant quelques années. Comme en Allemagne les établissements avec latin, en tant que bâtiments et direction, sont complètement séparés des établissements d'enseignement moderne. Il y a d'une part les *gymnasié*, qui correspondent aux *Realgymnasien* allemands, avec enseignement du latin, des langues vivantes et des sciences,

impressions recueillies parmi les élèves. Néanmoins, écoliers et maîtres se plient de bonne grâce à notre internat adouci. (*Note d'un proviseur.*)

c'est-à-dire un moyen terme entre nos enseignements B et C du second cycle, — et d'autre part, les *Realké*, équivalents des *Realschulen*, dont l'enseignement correspond à notre enseignement moderne. Ainsi qu'en Allemagne, il faut avoir parcouru le cycle de huit années pour arriver au baccalauréat qui n'est, comme chez les Austro-Allemands, qu'un diplôme de fin d'études délivré à l'élève dans l'établissement même où il a fait ses classes. L'Allemand est enseigné dans les gymnases serbes obligatoirement dès la première classe, qui est la classe la plus basse, la huitième étant la dernière; l'enseignement du latin s'y donne à partir de la 3e classe, tandis que celui du français ne commence que dans la cinquième [1]. Ainsi s'explique que nos jeunes écoliers serbes, ignorant pour la plupart le français, parce qu'ils sont trop jeunes ou n'ont pu faire leurs dernières classes en raison de la guerre, ont eu la confusion très réelle de ne pouvoir s'expliquer avec leurs nouveaux maîtres et leurs camarades qu'au moyen de la langue allemande, qu'ils possèdent à peu près tous. On devine d'autre part, d'après ce qui précède, combien il fut difficile aux chefs d'établissement de dresser un plan d'études pratique et immédiatement accessible à tous à la fois : il fallut tenir compte des différences d'âge, des degrés d'instruction déjà acquise et des dispositions naturelles. Quelques-uns d'entre eux n'avaient qn'une culture primaire, tandis que la plupart avaient commencé les études secondaires. En général, il semble que leur degré d'instruction soit inférieur à celui de nos enfants, à égalité d'âge. Tous les élèves de gymnase ont fait du latin, mais c'est leur partie faible. Eux-mêmes d'ailleurs manifestent

1. Un projet sur le point d'aboutir avant la guerre consistait à commencer le français en 3e et à reporter le latin en 5e.

leur surprise de nos méthodes; de la régularité et du nombre des heures de travail scolaire. Beaucoup ont fait fonction d'instituteur pendant la guerre. Très peu ont étudié le grec et ceux-là sont plutôt des Bosniaques, élèves du lycée de Seraïvo, réfugiés en Serbie au début des hostilités. Ils paraissent peu doués pour le dessin et aiment les mathématiques; « qui ne sait sa géométrie ne fut jamais Serbe » est un proverbe que m'a cité un élève. Mais ce qu'ils souhaitent très ardemment d'étudier, c'est l'histoire de France et particulièrement celle de ce qu'ils appellent la Renaissance Française. Ils la divisent en deux périodes, dont la première, la Révolution, est pour eux l'objet d'une admiration profonde, dans laquelle ils associent — inégalement toutefois — deux personnages, le « czar Napoléon », apôtre de la liberté, et Marmont, dont l'œuvre économique dans les provinces illyriennes a laissé chez eux un souvenir singulier. Ils datent de 1870 la seconde période de notre Renaissance.

Le prestige de l'épopée révolutionnaire hante leurs esprits. Les Serbes d'ailleurs, vivant sous un roi qu'ils vénèrent, sont démocrates d'idées et de régime.

Pour tous ces élèves, le but immédiat, essentiel, de leurs études, fut d'apprendre rapidement et bien le français. Tous les chefs d'établissements signalent qu'ils s'y appliquèrent avec une extrême ardeur, avec « avidité » même, disent plusieurs d'entre eux, et tous s'étonnent de la rapidité de leurs progrès que plusieurs qualifient de remarquables et même de surprenants[1].

---

1. Aujourd'hui (7 mars 1916) plusieurs parlent assez facilement et sans le moindre accent (collège de Meaux). Arrivés ici depuis deux mois, ils ont réalisé dans la connaissance du français des progrès considérables et même étonnants chez quelques sujets. Nous sommes convaincus qu'au bout du premier trimestre, ils auront acquis, presque tous, un vocabulaire assez

Leurs professeurs ne furent pas tous des professionnels. Il y eut beaucoup de collaborateurs bénévoles, des femmes même, qui se dévouèrent très heureusement à cet enseignement. Dans certains lycées, de grands élèves choisis parmi les meilleurs, furent désignés comme instituteurs improvisés pour des groupes de 7 à 8 Serbes dont l'entrain égalait celui de leurs maîtres : en deux mois, tous, si médiocre que fût la valeur de leurs instructeurs, purent entendre notre langue et essayer de suivre une classe correspondant à leur âge et à leurs études antérieures.

Dans beaucoup d'établissements déjà, des jeunes Serbes suivent certains cours avec leurs camarades français dont ils ne sont en général séparés qu'en étude et au dortoir. Ils aspirent cependant à confondre entièrement leur vie collégiale avec la leur. Ce désir est mutuel, car dès le premier contact, nos enfants tout simplement les ont aimés. Avec joie ils se sont mis à leur enseigner le français par les procédés les plus familiers. Le mélange dans les récréations, la fièvre des jeux les ont tôt liés. Tous ont rapporté quelques souvenirs de famille, photographies, vieilles montres, petits tableaux, et c'est avec un serrement de cœur visible qu'ils montrent ces précieuses reliques à leurs camarades. L'un deux garde sur lui le portrait de Gœthe, carte postale qu'il a reçue de son frère, soldat serbe, avec ces mots : « Cher frère, je t'envoie l'image du plus grand homme de nos plus grands ennemis. C'est lui qui traduisit jadis les épopées serbes qu'il admirait. Respecte-le, parce qu'il nous a estimés. » Les uns apprennent *la Marseillaise* en quatre

---

riche et une diction assez correcte pour pouvoir se « débrouiller » d'une façon satisfaisante dans l'emploi écrit ou oral de notre langue, de sorte que nous avons tout lieu d'espérer qu'ils deviendront et resteront, dans leur pays reconquis, les agents reconnaissants de l'amitié et de l'influence française (collège de Libourne).

parties, et déjà les nôtres savent l'hymne serbe. Tous s'appellent par leurs petits noms et échangent amicalement les vocables de cet argot de collège qui véhicule tant de psychologie vivante et française. Jamais les récréations ne furent plus animées. Les Serbes, qui viennent de faire à pied de prodigieuses étapes, habitués au grand air et à la fatigue physique, ont secoué nos élèves encore enclins parfois à flâner au soleil en philosophes mélancoliques. La marelle et la balle au chasseur, le jeu de barres aussi, nous sont revenus de Serbie, et le foot-ball a trouvé en eux de vigoureux champions.

Unis dans les jeux, enfants français et serbes seront bientôt unis par une instruction commune. Déjà les familles leur ont ouvert leurs portes et, jeudis et dimanches, les jeunes Serbes peuvent apprécier l'hospitalité française au foyer de leurs camarades. Ils y ont su gagner les sympathies de tous et n'ont pas produit l'impression d'appartenir à une race différente de la nôtre. Leur gratitude se traduit sous une forme touchante dans toutes leurs paroles et dans leurs lettres, avec une égale chaleur. Exprimés sobrement, leurs remerciements se résument dans cette phrase souvent répétée : « Il n'y a pas de mots qui puissent dire tout ce que nous ressentons. Le jour viendra où nous démontrerons notre amour et notre reconnaissance au peuple français [1]. »

---

1. Sans doute lira-t-on avec intérêt le texte officiel et peu connu des paroles prononcées le 13/26 septembre 1916, à la Chambre des députés serbes, par le ministre de l'Instruction publique, au sujet de l'hospitalisation reçue en France par ces enfants.

« Vous me permettrez, Messieurs, de ne dire, pour le moment, que quelques mots de reconnaissance à l'adresse de la grande et généreuse nation française (*Vivats retentissants et prolongés*), à l'adresse de ce peuple magnifique qui a pris dans son sein plus de 3 500 de nos enfants (*Cris : notre éternelle reconnaissance*). Il les a reçus à bras ouverts et je suis convaincu que la noble nation française ne leur enseignera que le bien (*Cris : vive la*

« A présent, dit naïvement un de ces enfants, je n'ai plus besoin de rien... j'aime la France! Puissé-je m'asseoir encore une fois parmi nos braves soldats et mes parents qui, peut-être, ne sont plus au monde. Je ne désire que grandir pour pouvoir me venger de l'ennemi qui m'a jeté loin de ma patrie. Je ne désire que d'apprendre la langue française. Pour l'avenir, je désire voir la victoire de nos alliés, la délivrance de la Serbie et ne plus être voisin de l'Autriche. Bon Dieu! que mon désir soit réalisé, je t'en prie! »

Ainsi se trouvent amplement récompensés déjà ceux qui collaborèrent à cette œuvre hospitalière, œuvre française entre toutes, pour laquelle s'empressèrent les initiatives d'un personnel dont le directeur de l'enseignement secondaire avait sollicité le concours par ces simples mots : « Je sais combien de difficultés de détail soulève l'œuvre entreprise, mais il est de nobles tâches pour lesquelles la France doit toujours être prête. »

ÉTIENNE PORT.

P.-S. — Depuis que cet article est écrit (1916), de nombreuses modifications se sont produites dans les groupements serbes. Je n'ai pas parlé des élèves âgés de plus de dix-huit ans, dont la situation, plus délicate, avait été plus longue à régler. Pour eux des cours spéciaux furent organisés dans l'Isère, à Voreppe et à Viriville, et, dans les Hautes-Alpes, à Mont-Dauphin. Le gouvernement serbe les a rassemblés plus tard à Nice, dans une école libre, où ils achèvent de préparer le bacca-

---

nation française!) Je suis sûr, Messieurs, quant à moi, qu'aucune nation ne l'égale et la fréquentation des enfants de ceux qui combattirent à Koumanovo, Bitolje, Bregalnitza, Matcheva, Roudnik et Kosmai, avec les enfants des vainqueurs de la Marne, de l'Yser, de Verdun et de la Champagne (*Tonnerre d'applaudissements*) produiront un tel effet sur notre jeunesse qu'elle reviendra régénérée dans sa patrie, en y rapportant les bienfaits séculaires de la magnifique et splendide culture française.... Parlant d'une question aussi capitale, permettez-moi, Messieurs, comme

lauréat serbe. — A Jausiers (Basses-Alpes), 30 élèves avaient été réunis en une sorte d'école spéciale militaire. Le plus grand nombre a été envoyé à Bizerte, aux troupes de réserve serbe; d'autres (600 environ) sont étudiants dans nos diverses Facultés.

Plus de 300 ont été répartis dans nos écoles de commerce, d'agriculture ou d'industrie. Une centaine ont terminé, à Tours, le cours spécial d'employés de chemin de fer, organisé par la Cie d'Orléans.

Ajoutons qu'en février dernier d'autres enfants, venus de Monastir libérée, ont été recueillis dans les collèges de jeunes filles de Saintes et de Bagnères-de-Bigorre, et dans les collèges de garçons de Semur, Vitré, Beaufort et Civray.

---

représentant de l'Instruction serbe et comme membre du peuple serbe, de m'acquitter d'une grande dette que nous avons contractée envers la généreuse France. Dans les circonstances aussi graves que celles que nous traversons, nous ne pouvons avoir quelque chose de plus important que d'exprimer à la grande nation française notre profonde et éternelle reconnaissance de l'accueil fait à notre jeunesse (*Applaudissements, cris : vive la nation française!*)

« Lorsque notre jeunesse poussée par les événements tragiques, fut forcée de quitter non seulement sa patrie, mais encore les rivages de la mer Adriatique, le premier ami que nous rencontrâmes dans cette situation quasi désespérée, ce fut la grande, la généreuse et la puissante France (*Vive la France! tonnerre d'applaudissements*). Elle nous a fourni, Messieurs, non seulement les moyens de transports, mais encore tous les autres biens dont nos réfugiés et nos enfants avaient grand besoin dans ces jours de misère. Honneur pour cela à l'admirable flotte française! (*Applaudissements frénétiques et cris : honneur et gloire!*) Lorsque ces enfants sont arrivés en France, ils ont été reçus, aussi bien dans les villes que dans les villages, avec un accueil chaleureux. Messieurs, ce n'était plus un voyage, c'était une entrée triomphale que faisaient nos enfants. Ils étaient reçus non seulement par leurs petits camarades français et par la population civile, mais aussi par les autorités.

« ... Je suis particulièrement obligé d'exprimer ma profonde gratitude à l'honorable ministre de l'Instruction publique en France (*Acclamations répétées : vivat! — Ziviot!*) Il a fait, Messieurs, tout, absolument tout ce qu'il a pu faire pour aider ses pauvres amis serbes. Il a fait ouvrir à nos enfants les portes de tous les collèges et lycées français comme pour les enfants français. Il n'existe aucune différence en ce qui concerne le traitement de nos enfants et des enfants français. Tout ce que les enfants français ont, les nôtres l'ont aussi. Aucune différence quant à leur nourriture. L'égalité est parfaite... Il est juste d'exprimer notre reconnaissance la plus chaleureuse pour ce bel accueil aux fonctionnaires de l'État, aux professeurs, aux instituteurs, à tous les citoyens de la libre et humanitaire France! (*Cris : merci et gloire à eux!*) »

Les Écoliers et la production agricole.

Le 6 janvier dernier, le ministre de l'Instruction publique invitait les élèves de tous les établissements scolaires à participer au travail agricole et à s'associer à l'effort tenté dans le pays pour accroître la production.

Ce n'était pas le premier appel qu'il adressât à la jeunesse. Déjà, le 17 août 1914, le ministre avait suggéré la constitution d'équipes avec les jeunes gens de quinze à dix-sept ans, alors inoccupés dans les villes, élèves des écoles normales ou des écoles primaires supérieures, anciens élèves des écoles élémentaires, etc. Pour les utiliser, les inspecteurs d'Académie devaient s'entendre avec les directeurs des Services agricoles, les Sociétés d'agriculture, les propriétaires fonciers.

Le 9 octobre 1915, par une note de service, le ministre avait dispensé de classe un jour par semaine, jusqu'au 10 novembre, les écoliers employés à la récolte des pommes. En raison de l'abondance de la récolte, cette date était bientôt prorogée jusqu'au 15 novembre, avec faculté d'étendre la dispense à tous les après-midi.

Le 10 juin 1916, une circulaire avait signalé à tous les chefs des établissements d'enseignement public les initiatives prises sur différents points du territoire, en vue d'associer, en dehors des heures de classe, les élèves aux travaux agricoles. Le 22 juillet, un nouvel appel avait été adressé. D'accord avec les préfets, et se référant aux instructions du ministre du Travail et du ministre de l'Agriculture, les inspecteurs d'Académie devaient se mettre en rapport avec les Offices départementaux de placement, en vue de susciter et d'encourager la main-d'œuvre agricole scolaire.

D'autre part l'initiative privée avait déjà donné quelques résultats utiles. On pouvait citer des expériences de culture écolière comme celle de M. Lavarenne, professeur au lycée Lakanal, des essais d'organisation comme celui tenté par le sous-préfet de Puget-Théniers, etc. Dès le mois de mai 1916, l'inspecteur d'Académie de la Drôme, commentant une lettre du ministre de l'Agriculture du 11 mai, lançait une circulaire *Pour l'extension des jardins potagers*. Il invitait les instituteurs à se mettre d'accord avec les maires pour procurer un jardin à l'école là où il n'y en avait pas, à veiller à sa culture, là où il y en avait. Très judicieusement, M. H. Martin indiquait qu'il s'agissait d'un enseignement à donner, vivant, pratique, et déjà il suggérait de vendre les produits du jardin au bénéfice de l'Œuvre des pupilles. Il avait ainsi préparé la voie à l'effort prescrit par le ministre de l'Instruction publique en janvier 1917.

A la fin de 1916, en effet, la situation s'aggrava et la nécessité apparut d'une action générale et méthodique, dans laquelle il y avait place pour le travail des écoliers. Il sembla que la main-d'œuvre scolaire pouvait apporter, dès la prochaine récolte, un supplément de ressources. Il sembla surtout que le fait de voir travailler les enfants démontrerait, mieux que n'importe quelle propagande, le devoir de ne pas laisser inculte un pouce de terrain. C'est dans cet esprit qu'à la Commission administrative de l'Office central de placement, le délégué du ministre de l'Instruction publique présenta un rapport sur l'*Utilisation de la main-d'œuvre scolaire agricole*, c'est dans cet esprit que fut envoyée la circulaire du 6 janvier.

Sans méconnaître le travail fourni par les enfants à la campagne, le ministre leur demandait un nouvel effort. « Partout, disait-il, où l'enseignement de l'agriculture est obligatoire (Écoles normales, Écoles primaires supérieures, Écoles élémentaires), les heures réservées à cet enseignement seront consacrées, dès que la saison le permettra, à des travaux de jardinage et d'élevage. Au besoin, ces heures seront doublées : on pourra, par exemple, attribuer provisoirement à ces travaux de plein air le temps qui, dans l'horaire habituel, est accordé à l'éducation physique. Pendant ces exercices obligatoires, pris sur la journée scolaire normale, la responsabilité civile de l'État, conformément à la loi

du 20 juillet 1899, sera substituée à celle des membres de l'enseignement public.

« A des travaux analogues seront conviés, en dehors des heures de classe, les élèves et anciens élèves de tous nos établissements primaires et secondaires. Ils constitueront des associations scolaires agricoles ou horticoles qui fonctionneront dans les mêmes conditions que les associations sportives. Vous voudrez bien inviter les proviseurs, principaux, directeurs, directrices, instituteurs et institutrices à organiser rapidement autour d'eux de telles Sociétés dont l'action — la preuve en est faite — peut être des plus efficaces. »

Après avoir prescrit de ne laisser sans culture aucun jardin scolaire, aucun champ d'expérience, le ministre invitait les chefs d'établissement à demander aux municipalités de mettre à leur disposition des terrains en friche, puis il ajoutait : « Pour l'organisation du travail, vous recommanderez aux inspecteurs d'Académie de se tenir en relations avec les directeurs des Services agricoles. L'administration de l'Agriculture pourra sans doute fournir à nos écoles des semences et des engrais. Elle donnera de précieuses indications (que les *Bulletins* départementaux de l'enseignement primaire porteront à la connaissance des intéressés) sur le choix des travaux à entreprendre dans chaque région, sur la date, sur les méthodes à suivre et sur les dangers à éviter. D'une manière générale, ce sont les cultures les plus simples (celle de la pomme de terre, par exemple), qu'il y aura lieu d'encourager. D'autre part, notamment dans les écoles de filles, on s'attachera à l'élevage des animaux de petite taille (comme le lapin).... »

Sans déterminer impérativement la destination des bénéfices, la circulaire indiquait qu'il y avait là une occasion d'exercer les enfants à l'entr'aide.

« Il ne viendra certainement pas à la pensée de nos jeunes agriculteurs de tirer de leur travail un profit personnel. Ils seront heureux d'abandonner les bénéfices de leurs petites exploitations à des œuvres de solidarité. Vous leur laisserez le choix de ces œuvres ; mais je serais surpris si leurs préférences n'allaient pas à celles qui viennent en aide à leurs camarades malheureux ou victimes de la guerre (Caisses des Écoles, Pupilles de l'École

publique, etc.). Ils éprouveront ainsi la double satisfaction de faire à la fois une besogne utile et une bonne action. »

Dans la suite, une affiche *Appel à la Jeunesse scolaire*, signée par les deux ministres de l'Instruction publique et de l'Agriculture, rappela aux écoliers les besoins du pays.

La circulaire du 6 janvier fut communiquée en vue d'une action commune, au ministère de l'Agriculture et à l'Office central de placement. Et, tout de suite, dès le 11 janvier, l'Agriculture constituait un Service de la main-d'œuvre scolaire qui devait apporter son aide aux petites associations agricoles, et dont l'action directe s'est exercée surtout dans le département de la Seine.

Deux rapports ont été demandés, à l'administration départementale, l'un pour avril, l'autre pour octobre. C'est d'après les réponses à la première enquête qu'est rédigé cet article. Il fournira donc beaucoup plutôt un tableau de l'organisation que le chiffre de ses résultats.

Première organisation.

Action administrative. — Dès qu'ils eurent reçu ces instructions, les inspecteurs d'Académie se mirent en mesure d'en préparer la réalisation. C'était toute une organisation à créer, exigeant le concours de nombreux collaborateurs, exigeant une persévérance capable d'écarter beaucoup d'obstacles, de vaincre beaucoup de préjugés. Leur premier soin fut de s'entendre avec les préfets et les directeurs des Services agricoles. Dans un très grand nombre de départements, le préfet envoya une circulaire, portant outre sa signature, celles de l'inspecteur d'Académie et du directeur des Services agricoles, et qui invitait ses administrés à faciliter la tâche des instituteurs. Le plus souvent la question était nettement posée, les difficultés de l'alimentation signalées, la nécessité d'une action commune proclamée. Tantôt la lettre préfectorale est adressée aux maires, tantôt à la fois aux maires et au personnel enseignant. La propagande en vue de l'effort agricole général est liée à celle pour le travail agricole des écoliers. Parfois les instituteurs sont priés « d'organiser une causerie publique sur l'obligation patriotique de mettre en culture toutes les terres abandonnées; d'entreprendre une propa-

gande immédiate et active près des cultivateurs pour faire des semailles importantes en blé de Manitoba, de faire connaître les primes votées, etc. » (Basses-Alpes.)

Dans certains départements (Aude, etc.) l'inspecteur d'Académie et le directeur des Services agricoles font des tournées de conférences. Dans l'Yonne, ils réunissent les inspecteurs primaires et décident l'envoi, sous les auspices du préfet, d'une brochure rédigée en commun par les deux chefs de service de l'Instruction publique et de l'Agriculture, l'envoi aux institutrices et surtout aux intérimaires d'un tract sur la culture maraîchère que rédigera le président de la Société d'Agriculture, l'organisation de conférences faites, dans chaque canton, par l'inspecteur primaire assisté du professeur d'agriculture de l'arrondissement. On fit ainsi 36 conférences dont la première fut présidée par le préfet.

Le préfet d'Ille-et-Vilaine institua huit prix en argent, un de 100 francs, deux de 50 francs, cinq de 20 francs, pour récompenser l'effort constaté dans les écoles primaires. Une commission présidée par le directeur des Services agricoles visitera les jardins scolaires entre le 15 juin et le 15 juillet.

Presque partout la collaboration fut intime autant qu'active entre les représentants de l'Instruction publique et de l'Agriculture; et, si, plus tard, quand il s'agit de procurer les engrais et les semences, les directeurs des Services agricoles furent dans l'impossibilité de satisfaire aux demandes, ce n'est pas eux qui étaient responsables, mais la situation même dont le pays entier a souffert. En tout cas, par les tracts et les brochures qu'ils ont publiés et par leur action personnelle, ils ont rendu des services très importants.

Une des préoccupations essentielles de l'administration départementale fut de se conformer, dans l'organisation locale, aux nécessités de la région. « La circulaire ministérielle, dit l'inspecteur d'Académie de l'Ardèche, ne trace qu'un thème général. Il appartient à tous nos collaborateurs de bien se pénétrer de ces directions générales et de tenter ensuite, dans l'adaptation aux circonstances locales, les variations que peut leur suggérer leur initiative personnelle. »

Suivant les départements, souvent même les localités, les con-

ditions changent. En général, cette diversité a été bien comprise. Les rapports constituent des documents que des géographes et des économistes consulteraient avec profit. D'ailleurs, dans ce souci de prendre la décision qui convient au moment et à l'endroit, n'y a-t-il pas un moyen de rattacher l'école à la vie? « Voilà assez longtemps, écrit l'inspecteur d'Académie de Maine-et-Loire, dans un second appel, qu'on reproche à l'école, et parfois les maîtres eux-mêmes, de ne pas s'adapter au milieu. »

Les difficultés. — Les difficultés sont à peu près partout les mêmes, avec un caractère plus ou moins accentué. On s'en rendra compte par les extraits que nous nous contentons de juxtaposer.

Tout d'abord beaucoup d'instituteurs sont absents. « Un grand nombre d'écoles sont dirigées par de jeunes intérimaires peu compétentes et peu influentes. » (Insp. d'Acad. de l'Eure.) Là où les instituteurs sont présents, ils doivent faire face à une besogne écrasante, comme secrétaires de mairie. Puis, deuxième difficulté, en dehors des jardins scolaires, il n'y a pas de terrains en friche. « L'arrondissement ne compte aucune parcelle de terrain qui ne soit occupée. » (Insp. prim. de Saint-Julien, Haute-Savoie.) « Il n'y a pas de terre inculte dans la commune; tout le monde s'y est mis, femmes, enfants, vieillards; on pratique l'entr'aide; on cultive, moyennant partage de la récolte, les propriétés où les femmes ne peuvent travailler. » (Insp. d'Acad. des Landes.) « Dans les communes industrielles, les jardins ouvriers sont déjà nombreux et bien cultivés et il est impossible d'y trouver des terrains disponibles. » (Insp. d'Acad. de la Loire.)

Dans un certain nombre d'établissements même, les jardins ont été réquisitionnés.

Par suite, les terrains qu'on pourra se procurer seront trop éloignés. « Les terres abandonnées ne se rencontrent guère. Celles qui le sont, ou bien sont trop difficiles à mettre en valeur, ou sont trop éloignées des fermes ou agglomération, ou d'un rapport ordinaire insuffisant. » (Insp. d'Acad. de l'Ardèche.) « Les terres abandonnées sont loin des agglomérations. » (Insp. d'Acad. de l'Ariège.)

Ou bien on ne trouvera qu'une terre en friche depuis plusieurs années, un terrain en pente, un champ pierreux, etc. Le

Collège de Montargis met en culture un terrain « rempli de gravats, de pierres et de débris d'ustensiles de cuisine et de boîtes de conserves ». Pourtant, au 5 avril, un are environ était cultivé. A Calvi, le service des Ponts et Chaussées offre « le fond d'un ancien marais que les inondations de l'automne dernier avaient couvert d'eau pendant deux mois ».

Autant que le terrain, le temps manque aux enfants pour se livrer, à l'école, au travail de la terre. N'aident-ils pas déjà chez eux à la culture?

« Certains enfants avec seulement la mère ont fait tous leurs labours, ensemencé la terre, conduisant même la charrue. L'un des plus âgés, douze ans, avec une servante, a réussi à mener la ferme, à faire le blé, et maintenant il fera les pommes de terre. » (Ille-et-Vilaine, Vieux-Viel.) « Depuis le début de la guerre, les enfants sont associés, parfois très activement, à tous les travaux de la maison. En général ces enfants fournissent dans leur famille un travail considérable : levés au petit jour, ils sont occupés jusqu'à l'heure du départ pour l'école; ils reprennent leurs occupations le soir après quatre heures. Les travaux sont si pressants que beaucoup, pour ne pas dire la totalité des enfants au-dessus de dix ans, ne fréquenteront plus l'école dès la rentrée de Pâques ». « Il faut tenir compte aussi du nombre restreint d'élèves, 1 ou 2 dans un grand nombre d'écoles. » (Insp. prim. de Vitré.) — « La plupart des maîtres des communes rurales, écrit l'Inspecteur primaire de Fougères, n'ont pas cru pouvoir organiser d'associations ou des équipes agricoles, les éléments qui les auraient constituées étant déjà utilisés à la ferme des parents. » — « A partir d'avril, tous les élèves de neuf à dix ans et au-dessus désertent l'école, précisément pour participer dans leurs familles aux travaux agricoles. » (Insp. d'Acad de la Loire, arrond. de Montbrison.) — « Les femmes des mobilisés suppléent de leur mieux le chef de famille absent; elles font, dès la belle saison, manquer l'école à leurs enfants et s'en font aider, de sorte qu'il n'y a pas de parcelles incultes. » (Insp. prim. de Bonneville, Haute-Savoie.) — Dès la fin d'avril, plus de grands élèves dans les écoles de l'Aveyron. Ils les ont quittées « soit pour aider à l'exploitation du bien familial, soit pour « se louer » à un prix du reste avantageux :

20 à 25 francs par mois pour un enfant de dix ans, 100 francs à 110 francs pour un enfant de quatorze à quinze ans. » (Aveyron.) — « Voir un enfant de cinq ans garder les bœufs des heures durant pour les travaux de labour, en voir de dix ans herser n'est pas chose rare. » (Inst. de Pey, Landes.) — L'instituteur de Boos me signale un de ses élèves, âgé de neuf ans, qui conduit un attelage de mules, et ceux qui vivent dans ce pays savent que ces animaux ne sont pas faciles à mener. » (Insp. d'Acad. des Landes.)

L'administration, cela est évident, ne demande pas que les enfants ainsi employés soient distraits de leurs travaux.

Si les enfants travaillent la terre, ce doit être chez eux. « Il n'a pas été constitué d'équipes agricoles mobiles. Ni les cultivateurs ne les auraient acceptées, ni les parents n'eussent consenti à ce que leurs enfants, dont ils utilisent eux-mêmes les services, allassent les porter à d'autres. » (Maine-et-Loire.) — Dans la Seine-Inférieure, une mère de famille exprime la même idée en termes véhéments : « Mon mari est au front depuis le début de la guerre et moi je travaille en atelier. J'ai non seulement du bétail à soigner mais j'ai aussi plus de jardin qu'il ne m'en faut pour m'occuper ainsi que mon fils; vous ne voudriez pas tout de même que je paye pour cultiver mon jardin pendant que mon fils ira cultiver celui des autres. »

Très souvent, les familles ont objecté qu'elles envoyaient leurs enfants à l'école pour apprendre et non pour planter des pommes de terre. « Les parents, agriculteurs, ont dit souvent : « Il y a dans « notre propriété des terres en friches; nous nous imposons « toutefois le grand sacrifice de nous priver des services de nos « enfants pour les envoyer à l'école; mais c'est à la condition « expresse qu'ils y feront un travail scolaire, non un travail agri- « cole. » Devant cette objection, des maîtres ont cru devoir renoncer aux travaux agricoles scolaires pour ne pas porter le dernier coup à la fréquentation scolaire déjà peu satisfaisante. Quelques-uns qui ont essayé malgré ces objections de faire travailler les enfants à la plantation des pommes de terre, ont été menacés de se voir retirer une partie de leurs élèves. » (Insp. d'Acad. du Lot.)

« Dans quelques communes où la fréquentation assez régu-

lière pouvait permettre une organisation systématique du travail, les maîtres se sont heurtés à l'hostilité des familles. Le raisonnement est à peu près le suivant : nous faisons des sacrifices en ne gardant pas nos enfants chez nous pour nous aider; nous les envoyons à l'école pour *apprendre*; si on les fait cultiver, nous les garderons. Un instituteur me signale que, dès que l'affiche *Appel à la Jeunesse scolaire* a été connue, quelques enfants, que les parents ont l'habitude de placer à gages pendant la belle saison, ont été enlevés de l'école plus tôt que de coutume. » (Insp. prim. de Vitré.) — Les familles « objectent l'inaction de l'école privée, et qu'elles n'envoient pas leurs enfants à l'école pour un autre objet que d'y apprendre à lire et à écrire ». (Aveyron.) — « Beaucoup d'instituteurs et même de municipalités signalent le danger que présente pour la fréquentation scolaire l'emploi des enfants aux travaux du jardin ou du champ scolaire. » (Insp. d'Acad. de la Creuse.)

Cette crainte était légitime pour qui était mal informé de ce qu'on demandait aux écoliers; mais il suffisait de rester dans les limites tracées par la circulaire ministérielle pour rassurer les gens sincères et enlever aux autres un prétexte pour retirer les enfants de l'école. D'ailleurs, on le voit assez nettement, dans la plus grande partie des cas, le véritable motif de résistance, c'est moins le respect de l'obligation scolaire ou l'utilité de l'instruction, que l'idée très arrêtée que, si l'enfant travaille la terre, ce doit être uniquement pour lui ou les siens. Cela est constaté nettement dans un rapport : « Parfois les maîtresses se sont heurtées à l'égoïsme étroit de quelques familles qui ne sauraient accepter une entr'aide mutuelle dont elles ne profitent pas. » (Insp. d'Acad. des Basses-Alpes.)

Enfin on a souvent objecté l'âge et la santé des enfants, objection peu justifiée quand il s'agissait d'enfants qui, à la maison, étaient employés au travail des champs.

La crainte de compromettre la fréquentation a été une des raisons pour lesquelles quelques municipalités, elles aussi, n'ont pas secondé les instituteurs. Le plus souvent il y en a eu d'autres. Certains maires ont déclaré que la main-d'œuvre agricole était suffisante. (Pyrénées-Orientales, Prades.) — « Certains maires ruraux ont été hostiles et ont cherché à décourager les institu-

teurs, ils craignaient que l'entreprise n'entraînât des charges pour la commune. D'autres ont admis l'idée d'une collaboration des enfants aux travaux agricoles, mais l'eussent désirée plus complète encore et ont réclamé la fermeture pure et simple de l'école. » (Insp. prim. de Rouen.)

Enfin souvent on n'a pas cru aux résultats de l'entreprise et les railleries n'ont pas été ménagées à ses promoteurs. « Les enfants ont failli perdre courage en trouvant une terre dure, de mauvaises herbes et — quoique en guerre, — en voyant le sourire moqueur des paysans qui passaient. » (Circ. de Baugé, Maine-et-Loire.) « Dans nos grosses agglomérations agricoles où on fait de la culture intensive, on se moquerait, paraît-il, de ces petites cultures sur un terrain chétif, faite à temps perdu et par des enfants. » (Insp. d'Acad. d'Eure-et-Loir.)

L'élevage des lapins n'a pas toujours été encouragé. Si à Fougères la directrice peut créer une *Association de prévoyance* qui a 21 clapiers, ailleurs, on oppose les règlements de police, l'hygiène, etc. « L'élevage des lapins a été en général mal vu des paysans qui ont redouté le pillage de leurs prés par les enfants. » (Insp. d'Acad. de la Haute-Garonne.) — Telle municipalité a pris un arrêté interdisant la divagation des poules dans un rayon de 25 mètres autour de l'école. (Corse, Cagnano.)

Dans certains départements ou plutôt dans ceraines circonscriptions, toutes les difficultés sont réunies. Dans le Morbihan, pas de terres abandonnées, des municipalités en général indifférentes ou hostiles, les maîtres qui ne sont pas secrétaires de mairie rencontrant dans ces employés « des adversaires déterminés, au service de l'école privée »; des propriétaires de terrains en friche décidés à ne pas les prêter ou à tirer un profit excessif de la situation, les familles menaçant de retirer leurs enfants, cela dans un pays où le remplacement des maîtres par des intérimaires est exploité par les adversaires de l'école laïque, tout s'est accumulé pour entraver les efforts tentés en vue de l'intérêt. général.

Les concours. — Mais, on ne saurait le dire trop haut, pour une municipalité qui refuse son concours, pour une population qui montre de l'hostilité, pour une famille qui s'oppose à ce que ses enfants participent à la culture du potager scolaire,

que de concours, que de dévouements n'a-t-on pas rencontrés!

En voici quelques exemples. La ville du Havre donne 500 francs et dans cette ville l'autorité militaire anglaise a non seulement fourni à titre gratuit d'excellent fumier de cheval, mais encore, avec une amabilité extrême, elle l'a fait transporter sans frais sur les emplacements qui lui étaient indiqués par nous. » La Société d'Agriculture de l'Orne met une somme de 1 000 francs à la disposition de l'Inspecteur d'Académie pour couvrir les premiers frais. Les élèves de l'E. P. S. d'Amiens obtiennent de nombreux concours parmi lesquels celui de l'*Agricultural Office*. En outre on met à leur disposition 20 femmes réfugiées dirigées par une dame déléguée du Comité anglo-américain.

A Saint-Denis. « La municipalité a loué une série de terrains d'une superficie totale de 53 hectares. Elle se charge du labour, de la fumure, de l'acquisition des semences et de la fourniture des outils. » Chaque école aura à s'occuper de 10 à 100 ares; il y aura 2 à 5 équipes de 10 à 30 membres, surveillées par les maîtres avec un chef de culture, et travaillant en principe une demi-journée par semaine. Là on regarde plus loin que la récolte prochaine : « Un double but sera poursuivi : 1° Contribuer à la production de légumes; 2° Donner aux élèves, futurs ouvriers d'usines, des notions pratiques de culture ainsi que le goût des travaux de jardinage. »

A Troyes, l'inspecteur réunit les concours du directeur des Services agricoles, qui fait obtenir du fumier de l'Intendance, de la Chambre de commerce qui offre 500 francs, du Centre de physiothérapie de la Chapelle qui consent à louer des tracteurs, de la municipalité qui s'engage à fournir les engrais et les semences. Tous ces bons offices permettent aux équipes autonomes de fonctionner.

Un propriétaire d'Agen met à la disposition du lycée de garçons un terrain de 2 hectares 18 ares. Le commandant du dépôt d'artillerie fournit des hommes pour les travaux de défrichement et de labour.

A Beaucaire, le terrain est fourni par une coopérative vinicole, les engrais et les semences par la mairie, la main-d'œuvre par l'armée pour le premier travail, ensuite par l'École supérieure.

A Nîmes une organisation, à la tête de laquelle se trouve l'inspecteur d'Académie et s'appuyant sur le Comité d'action agricole, comprend le lycée et les écoles primaires. Disposant d'un tracteur, elle compte mettre en culture 11 hectares.

Un ami du lycée de Périgueux prête aux élèves ses bœufs, son brabant, et deux de ses jardiniers pour défoncer le sol et il leur achète un certain nombre d'outils. Le Commandant d'armes et le lieutenant-colonel du 34e d'artillerie assurent le transport du fumier.

Les écoliers. — L'ardeur des enfants est manifeste et elle a sans doute réussi fréquemment à modifier les dispositions des parents. Une institutrice de Fougères raconte, que, quand elle parla à ses élèves d'élever des lapins, ce fut « l'hilarité d'abord, l'enthousiasme ensuite ». Le soir même, un élève apportait le premier lapin. « J'ai vu des élèves aller aux champs, en revenir, y travailler et j'ai constaté le plaisir que tous éprouvaient à se rendre utiles sous cette forme. » (Insp. d'Acad. du Gard.) — « Un jour de mauvais temps, les plus grands élèves me détaillaient avec une bien légitime fierté, les heures qu'ils avaient bénévolement employées à aider pour plantations ou semences, telle ou telle famille malheureuse ou à court de moyens. Et j'ai surtout retenu cet aveu : « C'est nous-mêmes qui, cédant aux exhortations de notre maître, sommes allés offrir notre concours. » (Insp. d'Acad. du Tarn.)

Une institutrice de l'Yonne signale un moyen qui s'est opposé triomphalement à l'hostilité des familles. « Elle a pourvu les équipiers d'un brassard orné de trois lettres rouges brodées par ses soins EAS (Équipe agricole scolaire), et le désir d'avoir droit au brassard a rendu tout aisé. » Je ne suis pas certain que le droit de porter un brassard n'ait recruté des adhérents qu'au village.

En lisant les résultats obtenus à la campagne, on est étonné de trouver des équipes aussi peu nombreuses dans certains grands lycées de Paris et de province. Le sentiment d'être utile n'a pas vaincu la mollesse physique qui éloigne tant d'enfants de la bourgeoisie du travail manuel comme des sports. Sans doute aussi leur a-t-il manqué de voir de près l'utilité de leur action. Aucun lycéen n'avait eu l'occasion d'écrire les lignes suivantes, que nous lisons dans le devoir français d'un petit garçon : « C'est

pour mon camarade R... qu'on allait travailler; sa maman est malade et son papa est mobilisé. » (Côte-d'Or, Couchey.) Ou dans le devoir d'une petite fille : « Ce que nous avons fait encore de mieux, ce sont les équipes scolaires. Nous avons déjà travaillé pour deux veuves et une femme dont le mari est mobilisé. » (Id.) Peut-être obtiendrait-on plus de recrues dans les grands établissements secondaires, si on leur demandait une aide moins impersonnelle [1].

Les entreprises. — Ainsi se forment des groupements, de véritables petits organismes qui vont vivre de leur vie propre. Les uns assez débiles, les autres présentant toute chance de réussite, grâce au dévouement de tous ceux qui s'y intéressent ou y participent.

Le Collège de Morlaix, auquel est joint l'École primaire supérieure, mérite une mention spéciale, écrit l'inspecteur d'Académie du Finistère. Et, de fait, on peut citer l'exemple de son organisation. La municipalité n'ayant pu, pour des raisons multiples, accorder son concours, le principal du Collège loue un terrain contigu à son propre jardin. Il se met en rapport avec un agriculteur, président du Comité d'action agricole de l'arrondissement, qui examine les terrains à cultiver et fait prévoir un rendement de 1 000 francs pour une dépense de 220 francs au maximum. Une société de 145 membres est formée qui apporteront leur travail et en outre, par leurs cotisations, constitueront le capital de 220 francs nécessaire pour couvrir les premiers frais. La cotisation sera remboursée sur le produit de la récolte et le bénéfice net de l'exploitation sera versé à l'œuvre des *Pupilles de la Guerre* et d'une autre œuvre de guerre. Au 31 mars, les élèves avaient fourni 375 heures de travail; le terrain cultivé avait une étendue de 40 ares 45; on avait planté 880 kilos de pommes de terre. Le nombre des travailleurs étant

1. « Le proviseur du lycée de Sens exprime le vœu que la participation aux travaux agricoles soit obligatoire pour les élèves des classes supérieures et ne dépende pas d'une bonne volonté qui laisse une place beaucoup trop grande à l'égoïsme personnel, s'abritant derrière de mauvais prétextes pour ne fournir aucun effort; il y a ainsi des unités qui travaillent et d'autres qui profitent, ce qui est regrettable pour des enfants, plus encore au point de vue moral qu'au point de vue matériel. » (Insp. d'Acad. de l'Yonne.)

supérieur aux besoins, les bonnes volontés sont toutes prêtes à s'exercer ailleurs. Voici quelques autres types d'organisation. « M. le Maire a réquisitionné deux pièces de terre, sans culture depuis 1913 et qui ne contiennent pas moins de 2 hectares et demi. Il les a fait labourer, a commandé des engrais et 40 tonnes de pommes de terre pour la semence. Il a demandé pour l'ensemencement et pour les soins de culture le concours des élèves de deux écoles publiques. Ce concours a été promis avec enthousiasme. » (Ille-et-Vilaine, Braz.) — « Toutes les écoles d'Elbeuf ont fourni une association agricole. Tout Elbeuf a favorisé cette association d'un nouveau genre, la municipalité, les industriels, les commerçants, les notaires, la compagnie du gaz, etc. L'argent lui est venu, beaucoup d'argent, et les terrains et les outils et la semence.... L'institution secondaire libre, l'École Fénelon, a demandé à entrer dans l'association, sachant que les bénéfices seraient pour l'Œuvre des Pupilles. On l'y a admise aussitôt, et voilà comment l'agriculture scolaire a réalisé à Elbeuf l'union sacrée. » (Insp. d'Acad. de la Seine-Inférieure.)

A Paris, les établissements secondaires et primaires supérieurs sont réunis en une œuvre : l'*Œuvre des jardins scolaires* qui centralise les ressources, se charge des assurances, joue le rôle d'une administration centrale, tout en laissant à chaque établissement son autonomie.

Parfois les organisateurs cherchent à créer une émulation entre les petits travailleurs. « Les élèves de l'école de filles ont chacune leur petit jardin dans la cour; elles ont apporté et planté chacune deux pommes de terre » (Ille-et-Vilaine, *Sens*.) L'instituteur d'Haussez (Seine-Inférieure), qui a créé une organisation excellente dans son école et qui avance les frais, cote les travaux agricoles de ses élèves; d'après leur travail, les enfants recevront un certain nombre de bons de repas gratuits à la cantine scolaire, qu'il compte instituer; ils pourront d'ailleurs en disposer pour des camarades. Cette cantine, rendue nécessaire par l'éloignement des hameaux et la dureté de la vie, sera alimentée par les champs cultivés avec le concours des écoliers. — A Noisiel (Seine-et-Marne), un terrain de 20 ares fourni avec les engrais, les semences et les instruments par M. Menier, a été divisé en 31 lots attribués à chacun des élèves de la

1re classe. Chaque travailleur peut se choisir un aide ou un associé parmi les élèves plus jeunes. — A Nancy, un conseiller municipal prend la direction des travaux scolaires; de vastes terrains sont mis à sa disposition; on les découpera en parcelles une perche indiquant le nom de l'école, et des prix seront distribués.

On pouvait craindre le découragement. De là, des engagements moraux sollicités par certains maîtres. « Chaque élève s'est engagé à rendre à la culture un ou deux ares de terre abandonnée qui sera plantée en pommes de terre. Comme récompense, le produit sera laissé au petit agriculteur qui aura su l'utiliser. Un plan du terrain sera dressé avec le produit obtenu, et le nom du petit agriculteur sera inscrit sur le cahier de guerre de la commune; ce cahier sera imprimé et distribué à chaque famille à la fin des hostilités. » (Puy-de-Dôme, Saint-Jean-des-Ollières.) — A Nancy, 205 enfants « signent l'engagement d'honneur de cultiver un are de terrain au minimum et de l'entretenir ». — « Afin de stimuler le zèle de tous, beaucoup d'instituteurs et d'institutrices ont demandé à leurs élèves de se faire attribuer par leurs parents, en toute propriété, un petit lopin de terre qu'ils s'engageaient à cultiver sous la direction de leur maître ou de leur maîtresse, avec le concours des autres enfants de l'école. » (Noisiel.)

« Un instituteur a muni ses élèves d'une fiche où sont indiqués les travaux faits; les familles sont ainsi renseignées et intéressées à ce que font leurs enfants. » (Insp. d'Acad. de la Meuse.) — « A Laval (Isère), l'instituteur a eu l'ingénieuse idée de répartir ses élèves en groupes; chaque groupe aura à cultiver, surveiller et entretenir un carré; une saine émulation animera tous ces groupes. » — A Meylan (Isère), les grands élèves se sont engagés à cultiver chez eux un ou deux ares de terrain au profit d'une œuvre de guerre. — « A Maurens (Dordogne) chacun des grands élèves de l'école s'est vu attribuer un petit jardin. » — A Gannat (Allier) les preuves de travail seront inscrites sur le carnet de chaque élève.

Il ne faut pas croire qu'une fois en possession d'un terrain, on n'ait plus qu'à se laisser vivre. Il n'est pas une notice qui pourrait laisser quelque illusion à cet égard. La question des pommes de

terre, gênante pour la consommation, fut angoissante pour le cultivateur.

Semences, engrais, outils. — Au début, il semblait indiqué que le ministère de l'Agriculture, ayant organisé un service de la main-d'œuvre scolaire et un service des pommes de terre, procurerait ou aiderait à procurer des semences à la main-d'œuvre scolaire. L'espoir en avait été exprimé officiellement, dans la circulaire du 6 janvier, et ailleurs. « Le service central de la production des pommes de terre sert d'intermédiaire pour faire expédier en temps voulu aux demandeurs les semences et les engrais dont ils ont besoin. » (Seine-Inférieure.) On sait comment, la sortie des tubercules étant interdite dans les départements producteurs, le ministère de l'Agriculture se trouva dans l'impossibilité de satisfaire ces espérances. Bientôt les plaintes s'exhalent : « Il serait désirable que le ministre de l'Agriculture, dont l'intervention s'est manifestée par des circulaires pressantes qu'il a adressées aux directeurs des services agricoles, pût aider efficacement le personnel en mettant à sa disposition des semences sélectionnées et des engrais. » (Insp. d'Acad. de l'Aveyron.) — « Les promesses faites au début par les services agricoles départementaux n'ont pas été tenues. » (Yonne). « Promesses vaines de l'Agriculture. » (E. P. S. de Vichy). — Le gouvernement « a fait savoir dernièrement que, pour les semences comme pour les engrais, son action se bornerait à indiquer les vendeurs et à favoriser les transports ». (Dir. des Serv. Agr. de l'Ardèche.) — « Quant à l'administration de l'Agriculture, elle semble avoir déçu les espoirs de ceux qui se sont adressés à elle pour la fourniture des semences et des engrais. » (Insp. prim. de Ribérac, Dordogne.)

Qu'il était sage cet inspecteur d'Académie qui, tout en se louant des concours qui lui étaient offerts, recommandait à ses administrés de compter d'abord « sur soi, le concours des municipalités, des élèves et des familles ». (Rhône.) C'est ainsi que la *Commission municipale de la culture de la pomme de terre* de Saint-Étienne permet aux établissements scolaires de cette ville de se procurer avec une facilité relative les terrains, outils et semences nécessaires. — « On a dû demander à chaque élève d'apporter deux ou trois pommes de terre. » (Aveyron.) C'est

ce qui arrive le plus souvent. Ou bien les enfants apportent les tubercules, ou bien le chef d'établissement les achète, parfois à ses frais. Le principal du collège de Dieppe raconte que, n'ayant pu s'en faire expédier de Bretagne à 15 francs les 100 kgs., il en a acheté sur place à 40 francs, prix de faveur, le cours local étant de 60 francs. En quelques endroits seulement on a dû renoncer à la culture, faute de semences (Collège d'Embrun).

A Paris le service de la main-d'œuvre scolaire a fourni des semences et des outils. Mettons encore à l'actif de l'Agriculture le renseignement suivant qui sans doute n'est pas isolé : « Sur la demande du directeur des Services agricoles, l'École d'horticulture d'Hyères a multiplié des semis pour fournir de jeunes plants à nos élèves jardiniers. » (Insp. d'Acad. du Var.) Signalons aussi l'*Œuvre : légumes-fruits* qui a envoyé, en grand nombre, des colis de graines potagères aux écoles les plus rapprochées du front.

Les engrais chimiques n'ont guère été faciles à trouver. En général, on a pu avoir du fumier, dans les villes, grâce à la complaisance des commandants de dépôts de cavalerie et d'artillerie qui, en outre, se chargent du charroi. Les instruments de travail ne sont pas rares à la campagne. Ailleurs, c'est une difficulté ajoutée aux autres. Certaines municipalités les fournissent. Au lycée de Beauvais, l'Association amicale des anciens élèves les procure; le génie en prête. L'École primaire supérieure d'Amiens fabrique ses râteaux.

Dépenses et recettes. — Une question primordiale est de savoir qui avancera les frais? Quand on constitue une association, la réponse est très simple. Une association, outre un président, un vice-président, possède un trésorier, ce qui suppose des cotisations. Ailleurs on impute les dépenses sur les crédits du budget ordinaire (Saumur, Cholet, etc.); ailleurs on fait des collectes.

Il y a d'autres procédés. D'abord la subvention ; on a vu que des municipalités, des associations, des comités en avaient accordé. Au lycée de filles de Beauvais, les frais sont avancés par la Caisse du *Sou des Lycées. L'Œuvre des jardins scolaires de Paris* souhaiterait une subvention de l'État. A Sens et à Auxerre, les Amicales avancent les frais. Au lycée de Versailles (garçons) on émet des bons de 5 francs de légumes à prendre lors de la

récolte; au lycée de filles, on émet des actions de jardinage de 1 franc. Très souvent, ce sont les instituteurs qui avancent les frais, frais de locations, d'engrais, de semences, etc. A l'École de filles de La Londe (Seine-Inférieure), l'institutrice fait les premiers fonds : la vente des œufs ne tarde pas à couvrir les dépenses. Une élève tient la caisse et toutes prennent part à la gestion : « Je m'applique à leur donner l'illusion que je ne suis pour rien dans notre petite administration ».

La destination des bénéfices est prévue. Parfois la question est facile à résoudre : il n'y en aura pas. « La ville de Boulogne (Pas-de-Calais), avec les terrains bêchés et fumés, fournit les plants et les semences; mais elle se réserve la totalité de la récolte pour l'usage des cantines populaires. » Dans d'autres cas, une partie du produit doit revenir au propriétaire du terrain. « D'autres associent leurs élèves à un propriétaire pour la culture à mi-fruit, au tiers, selon la part de travail des participants. » (Aveyron.) « Plusieurs écoles cultiveront à *moitié produits* un terrain préalablement labouré et fumé par les soins du propriétaire. » (Pas-de-Calais.) Ailleurs la récolte a une destination précise : un hôpital (Lot-et-Garonne, E. P. S. de Castillonnès), une cantine.

Quelquefois une petite part est réservée au travailleur. En général, il est prévu que, les frais une fois payés, le reste sera versé à une œuvre de guerre; mutilés, filleuls, sou du prisonnier, œuvre des soldats de passage à la gare, ravitaillement des réfugiés, surtout l'Œuvre des pupilles de l'école publique.

Responsabilité. — Une question a été soulevée qui, d'ailleurs, n'a pas arrêté les initiatives, celle de la responsabilité. Pour les travaux exécutés pendant les heures de classe et sous la surveillance du maître, la circulaire ministérielle prévoit l'extension du régime instauré par la loi du 20 juillet 1899 substituant la responsabilité civile de l'État à celle de l'instituteur, dans l'école et pour les accidents survenus au cours du travail scolaire. Mais, quand il s'agit de travaux exécutés en dehors des heures de classe, ne serait-il pas prudent de prendre des garanties? Le délégué du ministère de l'Instruction publique avait, dès le mois de décembre 1916, posé la question devant la *Commission administrative de l'Office central de placement.* Il semble bien que, malgré toute la bonne volonté du ministre du Travail, il ne

faille pas espérer une solution. Seule, une loi pourrait la donner. Or, en matière de responsabilité, toute la législation agricole est à modifier, le principe de l'obligation légale de la réparation des accidents du travail n'étant pas encore étendu aux accidents agricoles autres que ceux produits par l'emploi des machines actionnées par des moteurs inanimés.

En l'absence d'un texte formel, beaucoup d'organisateurs ont fait signer par les parents un engagement de ne pas introduire de poursuite en cas d'accidents arrivés à leurs enfants. Cet engagement n'a qu'une valeur morale; en outre, il a le défaut de laisser en dehors les dommages qui peuvent être causés par les petits travailleurs. *L'Œuvre des jardins scolaires de Paris* a préféré contracter des assurances. Les enfants sont assurés à raison de 0,10 par tête, pour un risque qui s'élève jusqu'à 20 000 francs. Cet exemple a été suivi ailleurs. Notons que, d'après le directeur de l'E. P. S. du Havre « les compagnies d'assurances refusent d'accepter le risque, si l'accident a lieu en dehors des heures de classe ». Alors qu'est-ce qu'elles assurent?

Au travail. — Voilà les bonnes volontés groupées, les difficultés vaincues, le terrain assuré. Il ne reste plus qu'à se mettre au travail. Ces premières heures ou ces premières séances sont la pierre de touche qui permet de distinguer ceux qui veulent réellement et ceux qui ont de simples velléités, les convaincus et les autres. A Paris, on note qu'il faut considérer beaucoup moins la quantité que la qualité. Au lycée de Bastia, dès les premiers jours, l'enthousiasme baisse. Heureusement 40 élèves serbes sont là pour suppléer aux défaillances.

Il faut dire que le premier travail est très dur. Défoncer, défricher des terrains, nettoyer un sol envahi par le chiendent, rempli de pierres, quand on n'a pas l'habitude de se baisser, c'est terrible. Et puis il faut compter avec l'âge des ouvriers et des ouvrières. Que vont faire les jeunes filles en face d'une telle besogne? Ceux ou celles qui sont bien décidés à poursuivre leur tâche, s'arrangent.

Les garçons prépareront le sol que leurs camarades du lycée ou des écoles des filles cultiveront (Versailles). « Les terrains de faible étendue ont été généralement défrichés à la bêche par les maîtres et les élèves. Pour ceux de plus grande surface, la charrue

a été nécessaire; quelques municipalités ont payé les frais de labour; des amis de l'école ont aussi exécuté des labours à titre gratuit. Dans plusieurs communes ce sont les maîtres qui ont payé les frais de mise en état. Dans une localité le terrain a été défriché par des prisonniers allemands et à Cahors le colonel du 7e a mis à la disposition du lycée quelques soldats pour défricher un champ. » (Insp. d'Acad. du Lot.)

Ce sont encore des prisonniers qui préparent le terrain à Beaune, à Domérat (Allier). Le collège de jeunes filles d'Évreux, de Cholet, l'École normale d'institutrices de Saint-Étienne, le lycée de Laval, etc., cultivent des terrains préparés par des hommes de troupes, le lycée de jeunes filles du Mans, un terrain préparé par des soldats belges convalescents. Près de Chambéry, 8 hectares sont cultivés, sous la direction d'un ingénieur agronome mobilisé, par des soldats d'infanterie pour le labour, par les enfants pour le reste. Annecy, les élèves du lycée et des chasseurs travaillent dans le champ de culture municipal.

A Gannat, 1 hectare a dû être labouré par un tracteur, ce qui, dans la pensée des organisateurs, doit constituer une utile démonstration. Ailleurs un propriétaire se charge du premier travail, moyennant « rémunération prélevée sur la récolte ». Quand on n'a pas ces facilités, on s'arrange entre soi. Les grands défrichent et bêchent, les élèves plus jeunes s'occupent de l'ensemencement et du sarclage. (Collège de garçons de Bergerac.)

Une des conditions de succès est que les travailleurs soient bien encadrés. Les notices rédigées par les Directeurs des Services agricoles, les professeurs d'agriculture et publiées soit à part, soit dans les bulletins départementaux, ne suffisent pas. Il faut une direction constante pour que ces prescriptions soient constamment suivies. « Je conseille, dit un inspecteur d'Académie, de ne proposer l'emploi des enfants inexpérimentés que dans les exploitations où il se trouve quelqu'un capable de leur donner les conseils indispensables. Beaucoup d'instituteurs ruraux sont experts en agriculture. Mais combien sont remplacés par des jeunes filles qui n'y connaissent rien. Des concours sont assurés; au Collège et à l'École industrielle de Saumur, le travail est dirigé par le professeur d'agriculture ou par des jardiniers de la ville. Au lycée de Moulins, les travaux

sont dirigés par un surveillant d'internat, ancien cultivateur, mutilé de la guerre; au collège de Cusset (Allier) par des soldats en convalescence à Vichy. A Bastia, on travaille sous la direction technique d'un territorial, jardinier de son métier, que le général gouverneur détache au lycée pour le temps nécessaire au travail.

Les terrains sont souvent assez éloignés de l'établissement. De là, nécessité de modifier l'emploi du temps, de déplacer des classes, mais non de les supprimer.

A Braz (Ille-et-Vilaine), le terrain est à 4 kilomètres du bourg. On modifie l'horaire et on se procure ainsi des après-midi entiers. A l'École normale d'instituteurs de Rouen, l'horaire est modifié pour permettre aux élèves contitués en équipes de rester au travail plusieurs heures de suite. — « J'avais autorisé les maîtres et les maîtresses qui le jugeraient utile, à modifier l'emploi du temps et à consacrer aux travaux agricoles la seconde partie de la classe du soir, c'est ce qui a été généralement fait. Certains maîtres se bornent à supprimer, quels qu'ils soient, les exercices prévus par l'horaire pour cette deuxième partie de la classe; d'autres mieux inspirés opèrent dans l'horaire, comme on le leur avait conseillé, les changements nécessaires pour que les travaux agricoles remplacent les travaux scolaires dont ils sont en quelque sorte l'équivalent : leçons de gymnastique, de travail manuel, d'agriculture. Quelques écoles qui n'ont pu disposer que de terrains assez éloignés des locaux scolaires ont demandé l'autorisation de consacrer aux travaux agricoles deux après-midi par semaine pendant quelque temps. J'ai accordé volontiers cette autorisation. » (Insp. d'Acad. du Lot.) — « On pourra supprimer les devoirs à la maison, utiliser quelques heures le jeudi; si ce n'est pas assez, supprimer une heure de classe par jour. » (Insp. d'Acad. de la Drôme.)

Ces changements ne sont d'ailleurs pas chose nouvelle. En maint village, ils sont le seul moyen d'assurer la fréquentation. « Pour pouvoir retenir les enfants en classe et leur permettre en même temps de garder le bétail, les maîtres ont modifié l'horaire des classes. » (Insp. d'Acad. de la Lozère.)

« Dans notre Périgord, du 10 juin au 15 juillet, a lieu la fenaison, époque dangereuse au point de vue agricole, à cause

des orages et de l'abondance de la matière à travailler. Elle coïncide, de plus, avec le sarclage urgent des maïs, pommes de terre, betteraves, haricots. Elle sera compliquée par la pénurie de main-d'œuvre. J'estime que celle de l'école pourra aller chez les métayers, petits propriétaires, momentanément gênés par le manque de bras. Vous préviendrez votre inspecteur pour qu'il sache quand vous êtes absent. Le travail du matin est préférable pour les enfants. Les tout petits resteront chez eux ou seront confiés à votre collègue, l'institutrice. Il y a là, dans ces nouvelles habitudes à prendre, du doigté à montrer. Je compte sur la connaissance que vous avez de votre milieu. » (Insp. d'Acad. de la Dordogne.) — « Depuis le début de la guerre, les fils d'agriculteurs dont les pères étaient mobilisés, ont pu seconder leur mère et leurs domestiques non seulement durant leurs loisirs, mais encore en prenant sur les heures de classe, chaque fois que leur présence à la ferme était indispensable (semailles, plantations, conduite des bestiaux à la foire, etc.). J'ai cru de mon devoir de céder dans ce cas aux demandes pressantes et motivées des familles. » (Sarthe, Principal du collège de Sablé.)

Que résultera-t-il de ces dérogations? On le verra. Il n'est pas impossible que, tout compte fait, les déplacements de classes aient retenu à l'école certains enfants qui, sans cela, n'y seraient pas venus du tout.

A cette question des modifications d'horaires est étroitement liée celle des vacances. On a parfois proposé de fermer toutes les écoles primaires et même tous les établissements secondaires pour permettre à leurs élèves de participer aux travaux agricoles. En ne considérant que la production, il est évident que cette mesure n'aurait de résultats que si les vacances devaient être obligatoirement employées à la culture, ou si l'on était assuré tout au moins qu'il en fût ainsi. Il ne s'agit pas ici des écoles rurales où la plupart des enfants travaillent aux champs. Il peut être nécessaire de les mettre en vacances à certaines époques; cela équivaut à suspendre, pour une période déterminée, l'obligation scolaire en vue de permettre l'accomplissement d'une autre tâche. C'est ce qui a été fait aux vacances de Pâques. Une circulaire a permis de porter les vacances à 15 jours et de les placer au mieux de la culture, d'accord avec les chefs d'éta-

blissements, entre le 25 mars et le 15 avril. Même pour les écoles rurales, il y a danger à prendre des mesures générales. C'est aux autorités locales et régionales à proposer ce qui leur paraît nécessaire, d'après les constatations faites sur place.

Quant aux élèves des établissements urbains, les mettre tous en vacances, ce n'est aucunement faciliter la culture. On pouvait le concevoir *a priori*; les rapports le confirment. Il y a bien quelques exemples d'élèves qui ont employé leurs vacances pour l'objet qui en avait fait accroître la durée.

« Pendant les vacances, les élèves du bourg se proposent de venir travailler avec moi au jardin que j'ai baptisé le « Jardin « national », ce que j'ai accepté avec empressement. » (Ille-et-Vilaine, Mézières. — « Pendant les vacances de Pâques, trois équipes de 15 élèves chacune ont bêché, en trois séances de quatre heures et demie, coupées par des repos, une surface de 20 ares chez un propriétaire d'Eulmont. » (Insp. d'Acad. de Meurthe-et-Moselle.) — « Trois équipes du lycée de Valence ont travaillé pendant les vacances de Pâques chez des particuliers des environs. »

Mais combien plus nombreux les témoignages comme ceux-ci. « *Malgré* les vacances de Pâques, qui furent trop longues pour nous, nous avons bêché actuellement, au 10 mai, plus de 6 000 mètres carrés. » (Allier, E. P. S. de Gannat.) — « La dispersion des élèves pendant les vacances de Pâques n'a pas permis de faire grand'chose. » (Corse, Corte.) — « Le mauvais temps et le *départ anticipé* des élèves pour les vacances ne nous ont pas permis de semer des pommes de terre. » (Lycée de garçons de Périgueux.) Que l'on examine les feuilles de présence des lycéens de Paris, qui ont travaillé la terre pendant les vacances de Pâques; nous doutons qu'elles accusent un chiffre plus élevé pendant cette période.

Le mot vacances a pour les écoliers une acception très nette; il est difficile qu'une mutation soudaine, en fasse, pour la totalité d'entre eux, le synonyme de travail. L'intérêt national ne triomphe pas des habitudes. En août 1914, les sacrifices eussent été plus nombreux; nous ne sommes plus en août 1914. Si l'on veut obtenir du travail, il ne faut donc pas mettre toute la population scolaire des villes en vacances, mais multiplier les équipes; et, là où ce serait absolument nécessaire, au moment où aucune

autre main-d'œuvre ne pourrait se trouver, apporter dans l'horaire ordinaire des modifications permettant d'accroître les heures de travail agricole. Agir autrement, ce serait compromettre les études et sans profit certain l'avenir des enfants.

Les équipes volantes. — « Là où le terrain manquera, disait l'inspecteur d'Académie de la Drôme, constituez des équipes de boy-scouts agricoles. » C'est ce qui a été fait un peu partout. Quand les équipes n'ont pu travailler chez elles, elles ont travaillé chez les autres. Il n'est pas de rapport qui n'en contienne des exemples. Tantôt on signale des équipes prêtes à travailler pour qui fera appel à leur concours. C'est ainsi que des équipes sont mises à la disposition des Comités d'action agricole pour « le démariage des betteraves et des chicorées, le sarclage des trèfles, des lins et des céréales, l'enlèvement des mauvaises herbes dès que, la saison venue, le besoin s'en fera sentir. » (Pas-de-Calais.) — A Lyon, le lycée du Parc « fournira des équipes volantes au directeur des Services agricoles pour le binage des pommes de terre les jeudi et dimanche, même, s'il le faut, des jours proprement scolaires. » (Insp. d'Acad. du Rhône.) — « Les élèves français et les élèves serbes constituent les trois équipes agricoles de notre lycée. » (Lycée d'Amiens.) Au collège de Romans (Drôme) l'équipe compte 22 Français et 8 Serbes. Faute de terrain, ils se mettent au service de propriétaires. — « Sous la direction du chef de pratique, les élèves se livrent, à la ferme de la section, à tous les travaux de saison. Ensuite, j'ai fait savoir à quelques agriculteurs voisins, qui ne trouvent pas d'ouvriers, que quelques-uns de nos jeunes gens s'offraient à leur donner un coup de main pour les sarclages, les ensemencements de légumes et tous travaux à leur portée. » (E. P. S. d'Excideuil, Dordogne.) — Le collège de Pamiers constitue des équipes agricoles qu'il met à la disposition du président du Comice agricole. Il en est de même dans le Var. — « Les équipes scolaires pourront rendre de grands services lorsqu'il faudra dépiquer le maïs, couper, sécher et rentrer les foins, pour tous les travaux pressés. Aussi j'encourage partout leur formation et je suis persuadé que toutes les écoles de garçons auront leurs équipes de volontaires. » (Insp. d'Acad. des Landes.)

Ailleurs il ne s'agit pas seulement d'offres de services mais de

travail effectué. L'inspecteur du Finistère signale que des équipes scolaires ont prêté leur concours aux agriculteurs du pays. Au lycée Corneille à Rouen, des équipes cultivent le terrain d'un asile; les trois quarts de la récolte seront pour les vieillards. A Amiens, les enfants des écoles aident à la culture des jardins ouvriers. Les instituteurs ont pris une part active à leur organisation. A la Boissière-sur-Evre, MAINE-ET-LOIRE, on signale « l'aide donnée aux femmes de mobilisés ». — « Les élèves ont bêché le jardin d'une vieille femme qui est seule. » (Insp. d'Acad. du CHER.) Dans l'YONNE, les équipes sont composées d'élèves du cours moyen et du cours supérieur des écoles primaires (10 à 13 ans). Au 10 mai, 6 269 s'étaient fait inscrire à la Mairie et au Comité d'action agricole. Quelques-uns ont déjà été employés pour le ramassage des javelles dans les vignes et pour le triage des pommes de terre. L'instituteur, retenu à l'école, ne peut surveiller les équipes. D'anciens instituteurs et des dames ont accepté d'être des *conseillers agricoles*, et de le remplacer pour la surveillance. « A l'E. P. S. de la Côte-Saint-André (ISÈRE), les élèves contribuent à l'entretien d'un jardin de 6 ares en aidant un ouvrier horticulteur. » L'E. P. S. de garçons de Ribérac a formé 3 équipes de 10 à 12 élèves qui travaillent dans les terres avoisinant l'école. « Ils mettront les cultures en train et ils aideront après, s'il le faut. » La rémunération de leur travail alimentera leur caisse de secours. « A Artassenx, à Peyre, les enfants des écoles vont, pendant les récréations ou après les classes, aider des femmes âgées et seules et dont les petites propriétés sont voisines de l'école. » (Insp. d'Acad. des LANDES.)

LES PREMIERS RÉSULTATS.

Il s'agissait ici, nous le rappelons, de montrer comment les écoliers ont répondu aux appels qui leur ont été adressés. C'est seulement en novembre ou en décembre que l'on connaîtra les résultats effectifs de leur action.

Le mouvement provoqué ou secondé a eu une double conséquence : la participation des écoliers eux-mêmes à la culture, l'accroissement de la production agricole dû à leur exemple. En totalisant les résultats fournis pour 86 départements, on obtient

1 500 hectares environ cultivés par les élèves de l'enseignement public. Il ne s'agit que des terrains mis à leur disposition, aucunement de ceux pour lesquels ils ont prêté leur aide. Dans quelques départements même, on n'a pas compté dans les chiffres communiqués les jardins scolaires qui, régulièrement, ne devaient pas rester en friche.

Le Gers, les Basses-Pyrénées, la Seine, la Seine-Inférieure, l'Yonne viennent en tête[1]. Nous ne donnons pas de chiffres, nous réservant de les indiquer lorsque le deuxième rapport aura fourni des résultats définitifs[2].

On peut dire qu'actuellement les jardins scolaires sont tous cultivés. Beaucoup ne l'avaient pas été l'an dernier, par suite du départ de l'instituteur. Des écoles qui n'en avaient pas en possèdent maintenant. « La campagne actuelle a eu pour premier résultat de pourvoir un grand nombre d'écoles d'un jardin scolaire qui, jusqu'à ce jour, avait fait défaut. Les élèves y sont initiés aux travaux agricoles, comme il est prescrit dans la circulaire ministérielle, et l'on n'y verra plus, je l'espère, des leçons d'agriculture consistant dans une simple lecture du livre ou dans la copie d'un résumé qui n'intéressait que la mémoire. » (Insp. d'Acad. des Basses-Alpes.) — « Le total de la superficie des jardins scolaires de la circonscription de Lyon-Rural est de 38 340 mètres carrés; la surface cultivée les années précédentes ne dépassait guère 34 000 mètres carrés. Cette année, elle atteint le chiffre de la surface totale de 38 340 mètres carrés. J'ai constaté que l'augmentation de surface cultivée est à peu près la même dans les autres circonscriptions. » (Insp. d'Acad. du Rhône.)

Beaucoup de terrains sont cultivés qui ne l'auraient pas été sans l'aide des jeunes travailleurs.

« A Calais, les élèves de nos écoles publiques ont planté en pommes de terre une surface de 5 hectares 50 restée improduc-

---

1. A titre d'exemple, citons l'Yonne, où les chiffres sont donnés avec une grande précision :

Jardins scolaires cultivés sans main-d'œuvre scolaire : 27 ha 14.
— — avec main-d'œuvre scolaire : 7 ha 90.
Terrains accordés par les municipalités : 39 ha 59.
Nombre des élèves travaillant ces 40 ha 49 : 6 485.

2. Aussi bien ne sont-ils pas toujours clairement exprimés.

tive jusqu'à ce jour. Les élèves de l'E. P. S. de garçons en particulier, on fait les plantations dans les jardins de la ville. » — A Lenoncourt (Meurthe-et-Moselle), 25 des 50 hectares de terre abandonnée sont cultivés grâce aux enfants des écoles. — Les élèves de l'E. N. d'Alençon ont défriché 4 hectares pour un propriétaire absolument dépourvu de main-d'œuvre. — « Si j'en crois les renseignements qui me viennent de toutes parts, grâce à l'action des comités locaux activement secondés par les instituteurs, la plupart des terrains restés en friche l'an dernier seront cultivés cette année » (Ille-et-Vilaine, Saint-Malo-Redon ». A Lyon, les élèves du lycée Ampère sont les seuls ouvriers qui travaillent au potager de l'hôpital n° 34.

Ce que l'on a planté, c'est avant tout les pommes de terre; viennent ensuite les haricots, puis assez généralement, mais, dans une moindre proportion, les carottes, choux, navets, rutabagas, etc.

La circulaire ministérielle indiquait l'élevage des lapins comme devant être encouragé. Nous ne prétendons pas fournir de renseignements exacts sur la population actuelle des clapiers scolaires. Dans certains départements, les inspecteurs d'Académie évaluent le nombre des lapins à quelques centaines, parfois quelques milliers (Vienne, 3 000, Saône, 2 000.) L'élevage des poules, plus délicat, n'a donné que rarement des résultats appréciables.

A cette aide donnée à l'agriculture nous nous permettrons d'ajouter les exemples suivants. « 7 instituteurs très compétents en agriculture assurent, depuis la guerre, la direction ou l'exploitation directe de fermes dont l'étendue varie de 30 à 150 hectares. » (Insp. d'Acad. de l'Oise.) — « Un de nos maîtres dirige depuis longtemps déjà l'exploitation d'une ferme de 30 hectares appartenant à l'un de ses élèves, mobilisé, et il a organisé l'entr'aide communale avec des équipes d'élèves et de mutualistes; un autre, depuis plusieurs années, cultive et fait cultiver une propriété abandonnée appartenant à une orpheline, fille d'un instituteur et d'une institutrice; d'autres, propriétaires, dont les fermiers ou les métayers étaient mobilisés, se sont mis énergiquement à l'œuvre et ils cultivent leurs terres avant le commencement de la classe ou une fois la classe terminée. » (Insp. d'Acad. du Lot.)

Il faudrait en outre indiquer qu'en beaucoup d'endroits les

enfants ont été employés à l'échenillage, à l'échardonnage, à ramasser le chiendent, les sarments, etc.

Mais il y a eu et il y aura des résultats plus amples. La propagande a dépassé l'école; c'est la population tout entière qui a été touchée et qu'on a voulu toucher par l'intermédiaire des instituteurs. « Vous connaissez les habitants de votre commune, leur écrivait l'inspecteur d'Académie de Saint-Brieuc, vous savez leur parler. Réunissez-les en conférence, le dimanche par exemple; commentez devant eux les instructions agricoles; mettez-les à leur portée; donnez-leur la conviction qu'ils peuvent refaire avec succès leurs ensemencements détruits. » Cette propagande n'est pas à dédaigner, et souvent l'instituteur put ainsi transmettre des indications utiles. Seulement, très rares sont les régions où le cultivateur consent à écouter les avis même des professeurs d'agriculture ou des directeurs des services agricoles; et ce qui a le plus agi, c'est l'exemple. Quand on voit une institutrice retourner elle-même 700 mètres carrés de terrain, aidée seulement d'enfants dont le plus âgé à huit ans (Longeron, circ. de Cholet); quand on voit des enfants s'attaquer à des terres qu'on n'avait jamais eu l'idée de cultiver, quand on voit les maîtres, les intérimaires braver les sarcasmes pour récolter quelques boisseaux de pommes de terre, on est inconsciemment amené à reconnaître qu'une réelle nécessité impose cet effort. Et, quand on sait que toute cette action n'est pas entreprise dans un intérêt particulier, que le bénéfice en sera abandonné à des œuvres, bien des gens ont tout de même la vision d'un intérêt général supérieur. L'exemple a agi; maints témoignages s'en rencontrent dans les rapports. « Les enfants ont reporté à leurs parents les paroles de leurs maîtres, et ils ont été, paraît-il, si persuasifs que l'on constate une augmentation sensible de la surface des terrains cultivés. » (Insp. d'Acad. de Meurthe-et-Moselle.) — « Les lapins ayant été l'année dernière distribués à des familles pauvres de la commune, les habitants qui n'avaient pas coutume de faire l'élevage de ces animaux, se rendant compte du profit à tirer, le pratiquent aujourd'hui. » (Ille-et-Vilaine, circ. de Vitré.) « L'action scolaire... a été un exemple, une leçon, une propagande irrésistible. » (Insp. d'Acad. de l'Yonne.) « L'école a donné à toutes les populations une leçon de choses qui a éveillé

l'attention des familles, a amené plus d'un cultivateur à réfléchir et à suivre le mouvement. Des instituteurs m'écrivent : Bien des jardins négligés sont cultivés maintenant; — dans le voisinage de l'école on travaille beaucoup de terrains incultes jusqu'ici. — Tous veulent planter des pommes de terre, etc. » (Insp. d'Acad. de la GIRONDE.) « Dans toutes nos écoles, la question de l'agriculture a gagné cette année en importance; et, plus que jamais, l'action bienfaisante du personnel s'est fait sentir auprès des populations agricoles. » (Insp. d'Acad. de l'ARDÈCHE.) « Un bon instituteur m'a raconté que, dans sa commune, où on ne fait que du vin et du blé, on s'est d'abord moqué de lui, quand on l'a vu semer des légumes. Puis, à la réflexion, on s'est dit qu'il n'y avait pas de raison pour ne pas l'imiter; on a commencé à suivre son exemple et voilà une commune qui auparavant achetait les pommes de terre, les choux, les pois chiches dont elle a besoin et qui désormais en produira et cessera peut-être d'être tributaire des intermédiaires. » (Insp. d'Acad. du GARD.) « L'exemple de l'école est contagieux. » (Insp. d'Acad. de l'AUDE.) « Voyant travailler les enfants sous la direction du maître ou de la maîtresse, des hésitants se sont décidés à mettre en culture des terres qui peut-être n'auraient pas été travaillées. » (Insp. d'Acad. des BASSES-ALPES.)

Pour les écoliers eux-mêmes et pour l'école, il y a un bénéfice moral à participer à l'œuvre commune, le plus souvent sans aucun profit matériel; il y a un bénéfice à comprendre ce que c'est que l'agriculture, à entrer dans « le sentiment de ce que représente de richesses sûres le travail agricole », comme le dit l'Inspecteur d'Académie du GARD. Ici encore de nombreux documents prouvent que les heures de travail agricole ont été fécondes en enseignements. Dans une région où la consommation de viande est très élevée « il a été recommandé à toutes les écoles de filles de donner aux plus grandes élèves des indications très pratiques sur la manière de préparer les légumes. L'institutrice conduira au besoin ses élèves dans sa cuisine et fera en sorte que son enseignement ne reste pas théorique et spéculatif. » (Insp. prim. d'Yvetot.) — « Une petite partie du terrain a déjà été ensemencée de blé de Manitoba. Cet essai est destiné à montrer aux élèves-maîtresses la valeur de cette culture, afin

qu'elles la fassent connaître dans leur milieu. » (Éc. N. d'institutrices, Dordogne.) Veut-on un exemple typique d'une action vraiment bien comprise, au point de vue scolaire? Qu'on lise ce qui se fait au Louroux-Béconnais (Maine-et-Loire), où exerce un instituteur en sursis d'appel : « Un terrain inculte de 44 ares a été trouvé. Les élèves du cours moyen l'ont d'abord arpenté. Tous les écoliers ont été invités à apporter quelques pommes de terre. Détail amusant et touchant à la fois : un enfant n'ayant pu rien obtenir chez lui, alla demander pour un sou de pommes de terre chez un marchand de la localité. Celui-ci a consenti à échanger l'hectolitre et demi de semences variées ainsi recueillies pour une même quantité d'une variété unique à grand rendement. Il s'est offert à fournir ce qui pourrait manquer de semence à condition de la lui restituer à la récolte. Il se chargera également des gros travaux que ne peuvent faire les enfants, labours, battages, contre indemnité sur le produit du champ; mais les élèves se libéreront en allant sarcler dans sa propriété, en écossant des haricots, de façon à réaliser un bénéfice aussi important que possible, qui sera versé dans la caisse des Pupilles de l'École publique. Enfin, si l'on peut se procurer le superphosphate et les matières indispensables au sulfatage des pommes de terre, mesure préservatrice malheureusement négligée dans cette région, on se propose de faire du terrain cultivé, un véritable champ de démonstration qui amènera les cultivateurs à constater l'utilité du sulfatage, la valeur des engrais chimiques et les profits qui résultent de leur emploi bien compris. »

Supposons cette action généralisée dans les écoles rurales, atteignant toutes les défectuosités incontestables de notre système de culture, s'étendant aux soins du jardin, du verger, du rucher, etc., nous pouvons supputer quel accroissement de richesses pourrait en résulter. Nous n'en sommes pas là; mais des efforts comme celui-là auront certainement une répercussion. Les liens entre l'école et l'agriculture se sont resserrés. Il ne tiendra pas aux deux ministères dont l'accord est complet, que cette action se ralentisse [1].

---

1. Le recteur de l'Académie de Poitiers signale « l'intérêt qu'il y aurait, pour l'après-guerre, à continuer à l'agriculture une collaboration qui, en

Il n'est pas question ici ni de distribuer des couronnes, ni d'entonner un chant de victoire. Aussi bien serait-il hasardeux de ne pas attendre les résultats définitifs pour juger l'entreprise. Ce qu'on peut dire, c'est que l'effort accompli suffit pour la justifier. Aurait-on pu faire d'avantage, nous l'ignorons. Avec l'inspecteur d'Académie de l'Aveyron, nous avons conscience des difficultés qu'ont rencontrées tous les collaborateurs de ce travail. Mais nous pouvons leur affirmer que la valeur de leur action n'a pas été méconnue. Pour leur refuser leur hommage, il n'y aura que les sots qui escomptaient un rendement impossible à atteindre ou les oisifs, qui se lamentent éternellement sur l'inertie et l'imprévoyance générale, sans d'ailleurs prévoir eux-mêmes autre chose que la continuation de leurs habitudes et de leur bien-être. Il ne faut pas avoir beaucoup réfléchi pour comprendre ce que chaque tonne de pommes de terre ainsi recueillies représentera de lutte et de labeur. Qu'on cesse donc de considérer uniquement le chiffre des hectares cultivés. Quel que soit le rendement, l'effort aura été réel, le service rendu efficace. Comme l'écrit l'inspecteur d'Académie des Côtes-du-Nord, n'aurait-on obtenu d'autres résultats que celui de fixer les esprits sur les questions agricoles et horticoles, qu'on aurait le droit d'être satisfait.

MAURICE ROGER.

---

lui étant très utile, serait profitable à bien des points de vue aux élèves de nos établissements scolaires. » Le principal et les professeurs du collège de Bourgoin (Isère) émettent également le vœu que l'organisation prenne un caractère permanent.

Les Inspecteurs primaires dans les Écoles normales.

Un inspecteur primaire m'écrivait récemment pour me demander s'il a ou non le droit d'inspection dans l'école annexée à l'école normale de la ville où il réside. Il est facile de le renseigner.

Sous l'ancienne législation, celle de 1850, les inspecteurs primaires pouvaient inspecter, non seulement les écoles annexes, mais les écoles normales elles-mêmes. Leur droit ne souffrait aucune restriction : il était consacré formellement par un paragraphe d'un article du décret du 29 juillet 1850. On lisait dans l'article 43, § 5, relatif aux attributions des inspecteurs primaires : « Ils inspectent les écoles normales primaires et surveillent particulièrement les élèves-maîtres entretenus par le département dans les établissements d'instruction primaire. » Cette disposition subsista en droit jusqu'à la publication des règlements organiques aujourd'hui en vigueur; mais, en fait, depuis une dizaine d'années, elle était tombée en désuétude, et, bien avant 1886, les inspecteurs primaires n'inspectaient plus les écoles normales; cette inspection était faite par les inspecteurs d'Académie, les recteurs et les inspecteurs généraux. Dans quelques départements cependant, l'usage s'était conservé de laisser à l'inspecteur primaire le soin d'inspecter une fois par an l'école annexe, qui peut être considérée comme une école primaire.

Il y a trente ans, lorsqu'on s'occupa au ministère de la préparation des nouveaux règlements à publier en exécution de la loi du 30 octobre 1886, la question que nous examinons ici se posa. Le comité consultatif fut d'avis d'insérer, parmi les dispositions qui font aujourd'hui l'objet de l'article 129 du décret du 18 jan-

vier 1887, un paragraphe qui était ainsi conçu : « Ils peuvent, par délégation spéciale des inspecteurs d'Académie, être chargés de faire des inspections dans les écoles normales primaires et d'y faire toutes les vérifications relatives à la comptabilité et au matériel. » (Voir *Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique*, 1re série, fasc. 20, p. 129.)

Cette disposition ne passa pas au Conseil supérieur. Un des membres remarqua qu'elle avait l'inconvénient de restreindre le droit des inspecteurs primaires qu'il valait mieux laisser subsister dans son entier, et, comme l'administration n'insistait pas pour l'adoption du paragraphe, le paragraphe disparut.

Ce silence du règlement laissait place au doute : entendait-on consacrer la pratique introduite durant les dernières années et fermer aux inspecteurs primaires la porte des écoles normales, ou bien au contraire, ainsi qu'il semblait résulter des observations présentées devant le Conseil supérieur, revenir au régime du décret de 1850 et laisser à ces fonctionnaires le droit d'inspecter les écoles normales comme les autres établissements d'instruction primaire? Le décret du 18 janvier 1887 ne répondait pas à la question.

Il arriva ce qui arrive toujours quand les règlements ne sont pas complets, ne sont pas nets. Une difficulté fut soulevée peu de temps après dans un département et l'administration eut à prendre sur ce point une décision. Nous en trouvons la trace dans une circulaire du vice-recteur de l'Académie de Paris aux inspecteurs de son ressort. Nous ne pouvons mieux faire que de reproduire ici cette circulaire textuellement. Voici ce document, qui porte la date du 13 mars 1888 :

Monsieur l'Inspecteur,

Une question m'a été posée au sujet des attributions des inspecteurs primaires en ce qui concerne les écoles normales. J'ai dû la soumettre à monsieur le Ministre. Il me répond :

« Les inspecteurs d'Académie peuvent, lorsqu'ils se trouvent empêchés par des nécessités de service de se rendre à l'école normale, déléguer les inspecteurs primaires, mais en déterminant l'objet précis de chaque mission. Une délégation permanente paraîtrait présenter des inconvénients, et j'estime qu'il convient

que les inspecteurs d'Académie usent avec réserve de la faculté de se faire représenter par leurs subordonnés dans les écoles normales. »

Je vous prie de vous conformer à ces instructions.

Recevez,

GRÉARD,
Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

On est donc revenu, comme on voit, à la proposition qu'avait faite en 1886 le Comité consultatif et c'est, je crois, avec raison. Les inspecteurs primaires ont assez à faire de visiter les écoles maternelles, les écoles primaires élémentaires et, quand il y a lieu, les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures, sans se charger encore par surcroît de l'inspection des écoles normales, dans laquelle ils pourraient rencontrer des difficultés de plusieurs sortes et dont le soin d'ailleurs incombe tout particulièrement à l'inspecteur d'Académie. Ils doivent donc attendre, pour se rendre dans une école normale, que l'inspecteur d'Académie les y invite et, dans ce cas, ils auront soin de se renfermer exactement dans les limites de la mission qui leur a été confiée. Quant aux inspecteurs d'Académie, ils feront bien, comme le recommande la lettre du ministre, de montrer une grande réserve dans l'emploi de ces délégations conférées aux inspecteurs primaires.

Le cas où ils pourront le plus utilement exercer ce droit de délégation est le suivant. On sait qu'aux termes de l'article 46 du règlement d'administration publique du 29 mars 1890 sur l'administration et la comptabilité des écoles normales, l'inspecteur d'Académie doit procéder une fois par an au moins, de concert avec un délégué du préfet, à la vérification de la comptabilité et de la caisse. Si, à l'époque où cette vérification doit avoir lieu, il est, pour un motif quelconque, empêché de se rendre à l'école normale, il n'y a aucun inconvénient à ce qu'il prie l'inspecteur primaire de le représenter. Le texte même de l'article 46 du règlement précité prévoit ce cas en mentionnant l'inspecteur d'Académie ou, en cas d'absence ou d'empêchement, son délégué. Mais, pour ce qui a trait à l'inspection de l'enseignement, que l'inspecteur d'Académie s'en acquitte lui-même à l'école normale, de peur de soulever souvent des conflits regrettables.

Remarquons que la décision ministérielle, dont on a lu plus haut le texte, ne contient aucune distinction : on doit donc la considérer comme également applicable à tous les services dont l'ensemble constitue une école normale, à l'école annexe comme au reste. Toutefois, à cet égard, une situation nouvelle a été créée par suite de la publication du décret du 31 juillet 1890. D'après l'article 1er de ce décret, les écoles primaires où les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement peuvent, comme on sait, ou bien être installées dans les bâtiments mêmes de l'école normale, et, en ce cas, elles sont dites *écoles annexes*, ou bien être désignées par décision ministérielle parmi les écoles publiques ordinaires, les écoles de la commune.

Dans cette dernière hypothèse, une difficulté se présente. Dans l'école communale choisie comme école d'application, qui a droit d'inspection, l'inspecteur primaire ou le directeur de l'école normale? On ne trouve sur ce point d'autre texte que l'article 3 du décret du 31 juillet 1890, ainsi conçu : « Dans les écoles publiques désignées pour servir d'*écoles d'application*, les directeurs et les directrices d'école normale contrôlent et dirigent les exercices pratiques au même titre et avec les mêmes attributions que dans les écoles annexes. » Cet article, à mon avis, n'est pas très explicite et il ne résout pas assez nettement la question posée. Le directeur de l'école normale, est-il dit, contrôlera et dirigera les exercices pratiques comme il ferait dans une école annexe. Voilà qui est fort bien, mais ce n'est pas là toute l'inspection. L'inspection, dans une école primaire, porte sur l'enseignement, sur la capacité et la situation des maîtres, sur des questions de local et de matériel. A qui le devoir et le droit de traiter ces questions appartient-il : au directeur de l'école normale ou à l'inspecteur primaire? Je crois qu'il n'y a pas à hésiter : à l'inspecteur primaire évidemment. S'agit-il de la situation du directeur de l'école d'application et de ses adjoints? Aux termes mêmes de l'article 7 du décret du 31 juillet 1890, ces maîtres gardent leur rang de classement et d'avancement dans l'ensemble du personnel du département : ils ne cessent pas de faire partie du cadre des instituteurs; ils doivent donc demeurer sous les ordres de l'inspecteur primaire,

chef direct des instituteurs, qui seul peut juger comparativement leur mérite et adresser à l'inspection académique, en ce qui les concerne, telles propositions qu'il convient. Le directeur de l'école normale, qui ne connaît pas l'ensemble du personnel de la circonscription, manquerait des éléments d'appréciation indispensables.

S'agit-il de questions de matériel, de mobilier, de local? Comme l'école d'application est, dans l'hypothèse que nous considérons, une école publique ordinaire, c'est avec la commune que ces questions doivent être traitées : elles rentrent donc au premier chef dans les attributions de l'inspecteur primaire, intermédiaire ordinaire de l'administration académique auprès des municipalités, nullement dans les attributions du directeur d'école normale.

J'en dirai autant de ce qui se rapporte à l'enseignement. C'est encore à l'inspecteur primaire qu'il appartient de s'assurer si les programmes sont suivis, si les méthodes, les procédés en usage sont satisfaisants, si les règlements et les instructions pédagogiques sont observés. En un mot, l'article 3 du décret du 31 juillet 1890 doit être interprété et appliqué dans le sens le plus étroit : ce n'est qu'en ce qui concerne le contrôle et la direction des exercices pratiques des élèves maîtres que le directeur de l'école normale a compétence. Pour tout le reste, l'inspecteur primaire a les mêmes droits, la même étendue d'attributions que dans toute autre école primaire publique.

Est-il besoin d'ajouter, en terminant, que, dans les départements où l'école annexe, dite école d'application, n'est pas installée dans les bâtiments mêmes de l'école normale, c'est surtout sur le bon sens, le tact, l'esprit d'accord et de bonne confraternité du directeur de l'école normale et de l'inspecteur primaire qu'il faut compter pour éviter toute difficulté, tout conflit d'attributions. Là où les deux intéressés posséderont ces qualités, cet esprit, qu'importera le peu de netteté des textes? Que si, dans une occasion déterminée, un doute existe sur la limite exacte des droits de chacun, l'inspecteur et le directeur ont un arbitre tout naturellement désigné, auquel ils doivent immédiatement recourir; c'est l'inspecteur d'Académie.

A ces observations, nous pouvons ajouter, bien qu'il ne

s'agisse plus alors de l'inspection proprement dite, une remarque qui n'est pas sans intérêt. Depuis quelques années, l'inspecteur primaire, en vertu d'une attribution qui lui appartient en propre et non seulement par l'effet d'une délégation éventuelle de l'inspecteur d'Académie, a qualité pour intervenir à l'école normale dans une occasion particulière : nous voulons parler de l'examen de fin d'études normales. On sait qu'aux termes de l'article 9 du décret du 4 août 1905, l'inspecteur primaire fait partie de la commission d'examen : il y siège, sous la présidence de l'inspecteur d'Académie, à côté du directeur ou de la directrice, des professeurs de l'école normale, des directeurs ou directrices des écoles annexes ou d'application.

FÉLIX MARTEL.

L'organisation pédagogique des écoles primaires élémentaires.

On constate chaque jour que les écoles primaires de tout degré, à l'encontre des établissements d'enseignement secondaire, ne donnent pas, à ceux qui les ont uniquement fréquentées, une éducation vraiment *libérale* leur assurant la possession des idées générales indispensables pour réussir dans toutes les carrières. Et l'on se plaint, à juste titre, que tant de forces vives soient à jamais perdues, au grand détriment des individus et de la nation tout entière.

Aussi, en présence des difficultés de toutes sortes qui attendent aujourd'hui l'enfant à sa sortie de l'école primaire, soit qu'il veuille aborder des études professionnelles, soit qu'il entre directement en apprentissage, soit encore qu'il se destine au commerce ou que, sans préparation préalable, il devienne petit employé, chacun comprend la nécessité de mieux l'armer pour les luttes de la vie.

Puisque le mal est commun, c'est, semble-t-il, que la bonne volonté des familles et l'inaptitude des enfants ne sauraient être seules rendues responsables. Ne convient-il pas plutôt, remontant aux sources, d'en chercher la véritable cause dans la façon dont l'enseignement primaire lui-même est dispensé ?

C'est ce que nous allons nous efforcer de déterminer au cours de cette étude. Après quoi, comme il est logique, nous indiquerons le remède qui nous paraîtrait susceptible de redresser un système éducatif qui n'a pas absolument donné tous les résultats qu'avait espéré son illustre créateur.

Les programmes doivent-ils continuer à être concentriques?

L'école a pour mission de donner à l'enfant une éducation aussi complète et aussi parfaite que possible afin que, parvenu à l'âge de raison, il soit en état de mettre à son service personnel et au service de la collectivité les dons qu'il a reçus de la nature.

C'est de cette haute préoccupation que se sont toujours inspirés les pédagogues pour résoudre le difficile problème de l'élaboration des programmes d'enseignement et celui non moins délicat de leur répartition selon l'âge et le degré de culture du petit écolier.

Ces points fixés, ils eurent ensuite à rechercher la manière qui semblait convenir le mieux au développement de ces programmes et, ainsi, prirent naissance les divers modes d'enseignement qui furent, ou successivement, ou conjointement appliqués dans les écoles élémentaires : mode individuel, mode mutuel et mode simultané.

Ces appellations n'ont plus aujourd'hui qu'un intérêt historique car, en 1865, le département de la Seine, qui était comme la citadelle de l'enseignement selon le mode mutuel, recevait de M. Gréard, alors directeur départemental de l'enseignement primaire, une *organisation pédagogique* nouvelle basée sur l'application stricte du mode d'enseignement simultané et sur la division de toute école en trois cours : élémentaire, moyen et supérieur.

Cette organisation admettait en principe que les enfants de moins de six ans, avant d'entrer à l'école primaire élémentaire, avaient fréquenté l'école maternelle, appelée alors salle d'asile, où leurs diverses facultés avaient reçu une première direction adaptée à leur âge.

Les succès obtenus grâce à cette nouvelle organisation amenèrent graduellement son adoption dans tous les autres départements, si bien qu'en 1882, lors de la promulgation de la loi sur l'enseignement primaire obligatoire, toutes les écoles élémentaires du territoire étaient organisées, sinon selon le

texte *ne varietur* de l'organisation pédagogique du département de la Seine, du moins selon son esprit essentiel.

Telle est encore actuellement la situation dans toutes les écoles primaires élémentaires, quel que soit le nombre des classes que chacune d'elles renferme.

L'organisation pédagogique de 1868, abordant la question de méthode, avait encore innové sur un point de première importance, en décidant que les programmes des trois cours obligatoires seraient développés et appliqués selon *un caractère concentrique*.

Pour concrétiser l'idée, on trace trois cercles concentriques; on les divise en autant de secteurs que les programmes comportent de matières, et l'on donne à chaque secteur une surface proportionnée à l'importance des différentes matières enseignées. Ainsi est représentée par un rapport mathématique l'ampleur que, selon chaque cours, on doit donner à la même leçon. Limités aux principes et aux faits principaux dans le cours élémentaire, les mêmes sujets de leçons recevront un développement de plus en plus étendu dans les deux autres cours. L'objet demeure donc le même; la dose seule varie.

L'image est jolie et la théorie fort séduisante.

Qu'il me soit permis, avant de poursuivre l'examen critique de cette innovation, de me défendre très vivement de vouloir en diminuer le mérite. J'en ai trop bien constaté les bienfaisants résultats, là où elle était appliquée selon l'esprit de son auteur, pour ne pas, en passant, rendre à ce maître incomparable un pieux hommage de reconnaissance. C'est certainement grâce à la généralisation de sa géniale conception que l'école primaire est devenue, en moins d'un demi-siècle, le foyer vivant et vivifiant que nous admirons.

Cependant, quoi qu'il en soit des services qu'elle a rendus et des progrès indéniables qu'elle a permis de réaliser, il faut reconnaître aujourd'hui que, en réalité, elle n'a pas donné tout ce que la théorie promettait. Des causes diverses y ont contribué qui semblent inhérentes au système lui-même et qui, par conséquent, devront se perpétuer ansceses

Cette conviction, fondée sur les faits constatés partout durant de si nombreuses années d'une expérience générale et très con-

sciencieuse, a conduit tout naturellement à poser cette question : les programmes de l'enseignement primaire doivent-ils continuer à être concentriques ? Nous allons essayer d'y répondre.

L'organisation concentrique des programmes, et c'est là peut-être son plus grand avantage, sinon le seul, permit de parer aux difficultés que causaient les absences fréquentes à une époque où, seul, le sentiment du devoir incitait les parents à envoyer leurs enfants régulièrement à l'école. Chaque année, en effet, dans toutes les écoles et dans toutes les classes dans chaque école, le programme entier étant développé, on pouvait espérer que tous les écoliers, même les plus irréguliers, au cours de leur scolarité, assisteraient au moins à une leçon du maître sur chacun des points particuliers desdits programmes. Tous emporteraient donc de l'école des notions, si rudimentaires fussent-elles, sur « tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Là était le bénéfice ; il n'était certes pas à dédaigner. Il en est encore de même aujourd'hui.

Mais, en regard de cet avantage certain que le système procure, il a deux catégories d'inconvénients très graves qu'il convient de signaler.

En premier lieu, on se demande si ce n'est pas cette quasi-certitude qu'ont parents et élèves de voir se reproduire inévitablement chaque année les mêmes leçons sur toutes les matières des programmes, qui les encourage, presque inconsciemment, à ne se faire aucun scrupule de multiplier les absences. Dans leur méconnaissance des divers degrés du développement de chaque leçon selon les cours, les parents croient très sincèrement que toutes les leçons se ressemblent et qu'il suffit d'avoir assisté une fois dans un cours quelconque à une certaine leçon pour qu'il leur paraisse superflu de souhaiter que leurs enfants les entendent à nouveau.

D'où il suit que ce système peut être considéré actuellement comme faisant échec, en une certaine mesure, à la loi sur l'obligation.

En second lieu, cette organisation concentrique des programmes ne nuit-elle pas à la valeur pédagogique de l'enseignement primaire ? N'est-elle pas la cause principale de l'insuffisance et de la sécheresse qu'on peut lui reprocher ? Ne conduit-elle pas

les maîtres à un verbalisme de mauvais aloi? Ne les oblige-t-elle pas à accorder volontiers plus d'importance aux mots qu'aux idées qui nécessitent toujours un certain temps pour être exposées à souhait?

Or, c'est précisément le temps qui leur fait défaut car, pour parcourir (et seulement parcourir) en une seule année tous les points de programmes si étendus, il est nécessaire d'aller vite, d'abréger, de supprimer même souvent les explications qui mettraient les idées bien en valeur et chaque idée bien à sa place relative.

Sans doute, les excellentes instructions qui ont accompagné l'application de la loi de 1882 ont eu pour but de faciliter la solution de ces difficultés que l'on prévoyait, en exposant l'esprit dans lequel les maîtres devaient diriger leur enseignement selon les cours et les classes dont ils auraient la charge.

Il faut avouer que ces instructions ont été généralement mal comprises, mal interprétées, quelques efforts qu'aient faits les inspecteurs pour les expliquer et en montrer le mécanisme.

Précisons d'ailleurs ce qui se passe dans la pratique, car là est toute la question.

Si l'école n'a qu'une seule classe, et c'est la grande majorité, le même maître ou la même maîtresse doit deux fois par jour s'occuper successivement de toutes les divisions de son école pendant les trois heures que dure chaque demi-journée de classe. Et il y a lieu de remarquer que ces écoles à un seul maître, en dépit des instructions officielles, et parce qu'il est impossible de faire autrement, ne comptent pas moins de cinq divisions de force inégale car, en dehors des trois cours réglementaires, supérieur, moyen et élémentaire, à défaut d'une école maternelle dans la commune, ce qui est l'ordinaire, elles doivent en outre réunir en deux groupes distincts les petits enfants âgés de moins de six ans.

Le premier de ces groupes formera le cours préparatoire, le second comprendra les bébés qui viennent à l'école pour la première fois et dont quelques-uns n'ont souvent pas plus de deux ans, troupe indisciplinée et turbulente dont on conçoit aisément la gêne. Officiellement, ces petits écoliers ne devraient pas être admis à l'école qui n'est tenue de les recevoir qu'à partir de

l'âge de cinq ans révolus, mais pour des motifs très divers et souvent fort respectables, il est impossible aux maîtres de leur en refuser l'entrée. Il n'est pas rare d'en compter une vingtaine au moins durant la mauvaise saison qui est précisément celle où l'école bat son plein, si j'ose m'exprimer ainsi, et où elle devrait en être débarrassée, tant pour des raisons d'hygiène que pour ne pas distraire le maître des soins qu'il doit aux trois cours réguliers.

Si l'instituteur a une femme intelligente et dévouée, elle l'aidera bénévolement, se chargera pendant quelques heures chaque jour de débrouiller et d'occuper ces bambins, et le mal sera en partie conjuré. Si, au contraire, il ne reçoit aucune aide, ou bien si l'école mixte est dirigée par une femme, qui nécessairement n'aura personne pour la soulager, la tâche devient malaisée, et l'on comprend combien il faut d'ingéniosité et de dévouement pour suffire à une pareille besogne.

Même limitée aux trois seuls cours réguliers, une école ne pourrait être dirigée par un seul maître sans une fatigue excessive; qu'est-ce lorsqu'il en a davantage? Le seul moyen pratique dont il dispose pour que tous ses élèves reçoivent son enseignement direct, consiste à faire toujours des leçons communes à deux cours à la fois, le troisième étant occupé à des travaux d'application indiqués précédemment et surveillés seulement de loin.

Il est bien évident que, dans ces conditions, quels que soient le zèle et l'aptitude du maître, il y aura toujours au moins un des cours qui sera en souffrance. Les leçons, faute de temps, ne pourront jamais être exposées avec tout le soin désirable et elles ne conviendront nécessairement jamais d'une façon absolue, puisqu'elles s'adresseront à des élèves de forces disparates.

Que l'on s'étonne, après cela, que les enfants piétinent sur place et ne progressent pas selon leur âge et leurs années de fréquentation! Ne convient-il pas plus justement de se montrer surpris des résultats obtenus malgré les difficultés de la tâche et de louer sans réserve des maîtres qui, sans faiblir, poursuivent pendant une longue carrière un labeur aussi écrasant.

Pour conclure, nous oserons affirmer que, dans une école à un seul maître, si l'organisation concentrique permet d'occuper tous les élèves à la fois, elle ne saurait guère donner d'autre

résultat éducatif tangible et que c'est par un tour de force surprenant et en ajoutant des heures supplémentaires, que l'on arrive à y conduire quelques élèves au certificat d'études. Mais on ne peut guère demander à ces écoles qu'un enseignement livresque et de pure mémoire. Il faut renoncer à ce qu'elles puissent assurer la culture méthodique des facultés de l'enfant; les efforts dispersés des maîtres ne le permettent pas. Au point de vue pédagogique, leur existence présente donc de réels inconvénients.

Si l'école a deux classes, la situation change du tout au tout. La première classe pourra ne comprendre que les deux cours supérieur et moyen, tandis que tous les autres élèves seront répartis en trois divisions dans la seconde. La charge des maîtres sera encore fort lourde, mais il ne leur sera pas impossible de s'occuper de tous avec assez de soin pour que leur influence soit réellement profitable.

Quant aux écoles à plus de deux classes, elles sont dans une situation normale et rien absolument ne s'oppose au groupement judicieux des élèves. L'action des maîtres peut y être en tout point personnelle et efficace.

Puisque, en principe au moins, la loi sur l'obligation astreint tous les enfants à fréquenter régulièrement l'école élémentaire de six à douze ans révolus, l'on est autorisé à répartir méthodiquement les programmes en tenant compte de la durée de leur scolarité et en se préoccupant uniquement de les développer dans la forme qui convient le mieux.

Cependant, dans les écoles à deux et à plus de deux classes, l'organisation est concentrique tout comme dans les écoles à une seule classe, sans que l'on puisse arguer d'une solide raison pour en légitimer l'emploi et sans que les résultats qu'il y donne en soient meilleurs. En parlant des écoles à une seule classe, nous en avons déjà dit tous les mauvais côtés; ici également, nous en cherchons en vain les avantages.

Sans doute, on peut soutenir que l'arrêté ministériel du 27 juillet 1882, réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques a prescrit minutieusement un ensemble de mesures destinées à bien marquer la différence qu'il y a lieu d'imprimer à la direction de chaque cours

pour entrer dans l'esprit des programmes et pour faire donner au système concentrique son rendement maximum.

En conséquence, l'enseignement dans chaque classe devrait être méthodiquement gradué, se diversifier par la juste conception du but à poursuivre, par la nature et la fonction des procédés employés. Chaque cours aurait ainsi sa physionomie propre, bien distincte de ceux qui l'avoisinent. Le fond comme la forme des leçons y auraient leur originalité bien marquée, et l'enfant, en franchissant successivement les diverses étapes de sa scolarité, trouverait toujours dans la parole du maître les variantes, les précisions et les compléments qui renouvelleraient l'attrait de son travail et le prédisposeraient à de plus fructueux efforts.

Dans la réalité, l'opinion répandue dans les familles n'est pas très éloignée de la vérité et, dans tous les cours, à peu de choses près, l'enseignement se ressemble.

S'agit-il des cours inférieurs, on les confie le plus généralement à des débutants alors que, pour y réussir à souhait, il y faut une grande expérience jointe à un fonds inépuisable de bonté, de douceur, j'allais dire de tendresse, qui ne se rencontre que bien rarement chez les jeunes gens. Nous n'avons jamais pu comprendre pour quels motifs plausibles un maître ayant plusieurs années d'exercice se trouverait diminué s'il était chargé de la direction d'une petite classe, mais il en est ainsi et tous considèrent comme un honneur et comme un droit que leur confère l'ancienneté, de *monter* d'une classe, ainsi qu'ils le disent. Pour nous, nous voudrions qu'il fût attaché des avantages spéciaux à la direction si importante et si délicate des petites classes afin de ne les confier qu'à de vrais pédagogues, car n'y réussit pas qui veut.

Dans d'aussi fâcheuses conditions, il n'est pas surprenant que, dans ces cours, les leçons soient presque toujours dogmatiques, arides, froides, bourrées de faits, dénuées de tous les caractères qui conviennent aux petits enfants et qui pourraient les rendre désirables et utiles.

Dans les autres cours, les maîtres ne manquent certes ni de bonne volonté, ni d'expérience, et un grand nombre montrent un zèle et un dévouement qui, très justement, leur assurent l'auto-

rité, l'estime et la sympathie. Ils ont cependant presque tous le très grand tort d'oublier qu'ils ne sont pas les seuls à enseigner leurs élèves, ils ne tiennent pas assez compte de ce que font leurs collègues, que ces derniers dirigent les cours qui précèdent le leur ou ceux qui le suivent.

Chacun s'enferme dans sa classe et dans son devoir particulier comme dans une tour d'ivoire, comme si l'école n'était pas une entité dont il n'est que l'un des membres, et comme si tous n'étaient pas solidaires de son action et de sa réputation. Chacun agit isolément, comme si les enfants n'avaient pas déjà reçu des directions et comme s'ils ne devaient pas, après les siennes, en recevoir encore d'autres.

Assiste-t-on le même jour à plusieurs classes dans la même école, les leçons se répètent nécessairement puisque le programme est identique et parallèle. On est de suite frappé de l'étrange ressemblance de leçons s'adressant à des enfants de forces différentes : c'est le même cadre, ce sont les mêmes divisions, c'est la même densité, ce sont souvent aussi les mêmes termes. On n'est pas plus simple dans les divisions inférieures, on n'est pas plus précis et plus complet dans les autres. On dirait que tous ont puisé à la même source sans y rien ajouter en propre. L'impression est pénible.

L'enseignement manque donc de liens et de degrés. Il manque aussi de mesure, parce que chacun, comme s'il redoutait de paraître moins intelligent et moins instruit que ses collègues, fait des leçons trop *savantes*, trop chargées, sans se soucier, dirait-on, que la simplicité est la marque du vrai savoir, que les enfants sont les victimes désignées de cette grave erreur pédagogique et qu'ils compromettent par leur malfaçon le bénéfice le plus certain de leurs efforts.

Bien souvent les inspecteurs ont essayé de réagir, de mieux coordonner les programmes de chaque cours, surtout de mieux les délimiter, comme aussi de provoquer une entente amicale entre tous les maîtres de chaque école pour qu'ils arrêtent en commun le sommaire développé de leurs leçons et pour qu'ils se communiquent en fin d'année leur appréciation personnelle, relative et motivée sur tous les élèves, afin de rendre plus certaine et moins hésitante la direction de celui qui va les recevoir à la

rentrée prochaine. Je ne sache pas que leurs pressantes recommandations aient abouti à des tentatives sérieuses et durables.

Il semble qu'ici nous nous heurtions à des difficultés presque insurmontables, parce qu'elles tiendraient à l'essence même de la nature humaine. Il faut donc chercher à aménager autrement l'école, car on est las de constater le retour des mêmes funestes errements, et ce n'est pas l'expression plus ou moins éloquente de regrets que l'on sait à l'avance devoir demeurer purement platoniques, qui peut satisfaire la conscience de ceux qui assistent annuellement à ces aveux répétés d'impuissance.

La solution logique et pratique, la seule en tout cas qui paraisse raisonnable, ne consisterait-elle pas à renoncer, partout où elle ne serait pas indispensable, à cette organisation concentrique dont nous venons de montrer la faillite et à s'acheminer graduellement vers sa disparition totale?

A l'imitation de l'organisation de l'enseignement dans les lycées et collèges, le programme entier serait réparti en autant d'années que doit durer la scolarité obligatoire, soit six années au maximum. Il faudrait donc que l'enfant ait parcouru le cycle entier des études ainsi tracées pour recevoir une instruction complète. Chaque cours, ensuite, aurait son programme spécial et limitatif.

Ainsi chaque maître serait entièrement responsable de la partie du programme qui lui serait réservée, sans qu'il puisse, comme maintenant, se décharger sur d'autres du soin d'en préparer ou d'en compléter les éléments. Et, ce qui serait essentiel, n'ayant qu'un nombre limité de questions à traiter, il aurait tout le loisir de les préparer avec un soin minutieux et pourrait les développer avec une méthode rigoureuse et des procédés variés qui en augmenteraient la portée et en assureraient le profit.

Autrement dit, les écoles primaires adopteraient la méthode générale qui caractérise l'enseignement secondaire. Dirigés selon des règles mieux adaptées à leurs futurs besoins et aux vraies nécessités sociales, leurs élèves en pourraient enfin sortir pourvus de cette si forte et si précieuse discipline intellectuelle et morale jusqu'ici, bien fâcheusement, le privilège exclusif du secondaire. L'enseignement primaire, comme l'enseignement secondaire, pourrait avoir ainsi ses *humanités*.

On ne manquera pas d'observer qu'un tel projet, s'il se réali-

sait, exposerait nombre d'enfants, tous ceux qui, pour des causes multiples, ont une fréquentation irrégulière, à quitter l'école avec des connaissances parfois fort incomplètes, ce à quoi, précisément, l'organisation actuellement concentrique avait voulu remédier.

Le reproche serait grave, s'il n'était spécieux. Il ne faut pas oublier que la loi sur l'obligation a voulu empêcher le renouvellement indéfini des absences injustifiées et permettre, au contraire, de tabler sur la présence effective des enfants à l'école suivant le minimum d'années reconnues indispensables à l'achèvement de leur première éducation.

Aucune loi ne devrait être observée plus rigoureusement. Si ses prescriptions sont trop souvent méconnues, qu'on montre plus de fermeté dans son application ; si on les juge insuffisantes, qu'on les renforce. L'époque que nous traversons est assez tragique pour justifier, sinon pour appeler toutes les contraintes reconnues nécessaires, afin de vaincre l'hostilité systématique ou la négligence continue des parents.

Bien coupables seraient les législateurs qui se désintéresseraient de ce problème de l'éducation enfantine, le premier qu'ils doivent s'attacher à résoudre, s'ils veulent servir utilement les nombreux besoins que chacun pressent. L'intérêt social l'exige au même titre que l'intérêt particulier.

En tout cas, il faut choisir. Ou l'on se contentera pour les enfants du peuple, avec toutes les fâcheuses conséquences que l'on sait, de leur fournir une instruction rudimentaire et presque catéchétique et alors il n'y a rien à modifier à l'organisation pédagogique actuellement en vigueur. Ou bien, au contraire, on voudra que l'école primaire donne, dans la mesure de ses moyens, une éducation rationnelle et complète qui développe méthodiquement l'intelligence des enfants et qui les prépare sérieusement pour les luttes diverses de la vie, et alors il faut le plus tôt possible modifier radicalement une organisation qui ne permettra jamais d'atteindre ce but, qu'on en soit bien persuadé.

*
* *

Selon cette nouvelle conception, les écoles primaires élémentaires formeraient trois catégories :

1° Les écoles d'au moins trois classes.

2° Les écoles à deux classes.

3° Les écoles à une seule classe.

Dans les premières, les programmes comprendraient toutes les matières d'enseignement énumérées à l'article 1er de la loi du 28 mars 1882.

Le programme particulier à chaque matière serait divisé en trois parties bien distinctes correspondant aux trois cours : élémentaire, moyen et supérieur.

Dans chaque cours, le premier mois de l'année scolaire serait réservé à la revision méthodique et rapide des points essentiels du programme développé l'année précédente.

Dans les écoles de la seconde catégorie, le programme de la division inférieure, correspondant au cours élémentaire, serait limité aux matières les plus importantes : lecture, écriture, langue française, notions générales de géographie physique, histoire de la France jusqu'aux temps modernes (1483), notions très élémentaires de dessin, chant pratique.

La division supérieure aurait le même programme que celui en usage dans les cours moyen et supérieur des écoles à trois classes. Ce programme serait développé en deux années successives.

Dans les écoles à une seule classe, l'instituteur dirigerait effectivement les cours moyen et supérieur selon les règles indiquées précédemment.

Il serait aidé officiellement par un moniteur agréé de l'inspecteur primaire et choisi, à défaut de la femme ou de la fille de l'instituteur, parmi les futurs candidats à l'école normale et au brevet élémentaire. Ce moniteur, qui ne serait pas nécessairement un élève de l'école, serait rétribué sur les fonds des communes, des départements et de l'État, selon des règles fixées par un décret spécial.

En réalité, ces écoles seraient à deux classes, comme celles

du second groupe. Elles s'en distingueraient cependant en ce que les deux classes seraient réunies, le plus ordinairement, dans la même salle et en ce que l'instituteur en aurait toujours seul la direction pédagogique et la responsabilité.

Cette organisation serait commune à toutes les écoles publiques : spéciales aux garçons ou aux filles et écoles mixtes.

Le recrutement du personnel enseignant serait grandement facilité dans des conditions qui permettraient toutes les espérances.

Enfin, et ce serait le progrès le moins contestable, le gros inconvénient des écoles à un seul maître serait conjuré dans la mesure du possible et les enfants habitant les petites communes rurales ne seraient plus sacrifiés comme ils l'ont toujours été jusqu'ici.

Il semble qu'il y aurait avantage pour les élèves et pour les maîtres des écoles à plusieurs classes à ce que ces derniers dirigent successivement les trois cours réguliers. Suivant leurs élèves de classe en classe et, par conséquent, les connaissant mieux, ils éviteraient les tâtonnements qui se reproduisent chaque année avec les changements d'élèves, éviteraient des jugement erronés si préjudiciables à tous, des fatigues personnelles et des préoccupations inutiles. Astreints à enseigner toutes les matières du programme, ils ne pourraient plus être accusés de se cantonner volontairement dans une spécialisation nuisible à toute saine émulation, de perdre le bénéfice que donne une longue suite d'années d'exercice et de devenir graduellement, d'un homme d'expérience qui aide au progrès, un routinier qui le compromet et le retarde.

Nous nous réservons de traiter ultérieurement avec tout le développement nécessaire l'importante question de la composition et de la répartition des programmes qui nous conduirait à examiner en même temps la portée des nombreuses critiques faites à la nature encyclopédique de notre enseignement primaire.

T. Naudy,
Inspecteur primaire honoraire.

L'Ecole belge :
La guerre et l'après-guerre[1].

Mesdames, Messieurs,

Le programme vous aura dit que je me propose de parler en cette conférence de l'École belge, en rapport avec la guerre et l'après-guerre. Vous savez comment la Belgique a été envahie, comment le flot des barbares, déferlant sur notre sol, a chassé de leurs foyers une partie de nos populations; comment ces populations se sont enfuies vers la France, la Hollande et l'Angleterre, comment elles ont été accueillies chez vous, et comment, suivant la pathétique expression de Monsieur le Président de la République, « les Belges se trouvent chez eux au foyer de la France ». Parole touchante, qu'il a bien voulu me répéter hier et dont nous avons tous les jours l'occasion de vérifier l'exactitude.

Votre puissante Fédération des amicales d'instituteurs ne se lasse pas d'accorder son aide morale et matérielle à ceux de nos instituteurs qui, surpris par la rapidité de l'avance ennemie, sont arrivés ici désemparés et sans moyens d'existence. Elle les a réconfortés, soutenus, aidés, et son intervention ne s'est jamais lassée, malgré la longueur de la guerre et l'augmentation de ses propres charges.

Nos enfants ont été reçus dans vos écoles avec amour. Vous les avez aimés et choyés comme s'ils étaient les vôtres, parce que leur détresse était grande et que, patriotes ayant la passion de votre pays, vous sentiez âprement toute l'horreur d'un exil imposé par l'invasion d'un ennemi sans foi ni loi.

1. Conférence faite à la *Ligue de l'Enseignement*, le 18 mai 1917, pendant l'Exposition de *l'École et la Guerre*.

Comme toutes les manifestations de la charité française, celle-ci a été spontanée et cordiale. Vous autres, Français, avez l'habitude de mêler un peu de votre cœur à tous vos dons et je crois que là gît le secret de cette grâce naturelle qui est la caractéristique de votre race éternellement jeune. C'est un de vos penseurs qui a dit que la façon de donner vaut mieux que ce qu'on donne. Il a traduit ainsi en maxime une pratique qu'il devait avoir constamment sous les yeux parce qu'elle est essentiellement française.

Et si j'applique cette maxime, qui, à mon avis, est l'expression de la plus stricte vérité, à tous les bienfaits que le peuple français a prodigués à nos enfants et à leurs maîtres réfugiés chez lui et que je considère d'autre part, la manière vraiment fraternelle dont il les a reçus et hébergés, je suis presque confus de la dette de reconnaissance que nous avons contractée à son endroit.

Aussi est-ce pour moi un devoir bien doux, et dont je m'acquitte avec bonheur, de présenter au public choisi d'éducateurs qui m'écoute, les remerciements chaleureux des dirigeants de l'instruction belge et en tout premier lieu de M. Poullet, ministre des Sciences et des Arts.

La plupart des enfants belges réfugiés en France avec leurs parents ont été admis dans les écoles françaises, où ils reçoivent le même enseignement que leurs petits camarades français. Le Gouvernement belge sait que les maîtres témoignent beaucoup d'affection et de dévouement à nos jeunes compatriotes, et que dans maints endroits ils poussent même la délicatesse jusqu'à leur rappeler souvent leurs devoirs envers la patrie absente.

Cependant, le Gouvernement belge a été amené à prendre l'initiative de la création d'un certain nombre d'établissements scolaires pour les petits réfugiés.

Notre gracieuse Reine lui en a d'ailleurs donné l'exemple. Elle a fondé, à l'arrière du front belge, non loin de la Panne, des colonies scolaires, dont notre petit stand au second étage montre aux visiteurs quelques photographies intéressantes. Sa Majesté s'occupe elle-même de la direction de ces institutions et Elle prodigue aux enfants belges qu'Elle héberge les trésors de cette bonté charmante qui est le signe distinctif de sa menue

mais pourtant puissante personnalité. Les villas Charles-Théodore et Marie-José sont de petits chefs-d'œuvre d'organisation dont la reine Élisabeth a ordonné tous les détails.

Aussitôt après la bataille de l'Yser et la stabilisation du front en Belgique, M. Berryer, ministre de l'Intérieur, a estimé qu'il était dangereux à tous les points de vue de laisser les enfants au milieu des cantonnements, où ils étaient exposés non seulement aux hasards des bombardements mais encore à toutes sortes de promiscuités funestes. D'accord avec les autorités françaises, il a donc fait évacuer vers Paris et ses environs, et sur la Normandie près de cinq mille enfants, et les a réunis dans quarante-huit colonies scolaires, où ils sont instruits par cent cinquante et un maîtres et maîtresses. M. Berryer a personnellement présidé à leur installation et après bien des négociations, des voyages et des peines, il est parvenu à les loger convenablement dans des établissements pris en location à leurs propriétaires ou mis gracieusement à sa disposition par ceux-ci ou par l'autorité française. Dans ses diverses tractations, notre infatigable ministre de l'Intérieur a rencontré des dévouements auxquels il se plaît à rendre un hommage ému. Il cite notamment le cas d'un jeune couple qui venait de conclure son union lorsque la guerre a éclaté. Le mari fut tué à l'ennemi dans les premières batailles de la campagne, et la veuve, en souvenir de l'époux mort en héros, décida d'offrir son home, qu'elle avait meublé et installé avec amour, à une colonie scolaire d'enfants belges.

Le ministre des Sciences et des Arts octroie à ces institutions les subsides prévus par notre loi scolaire et nos arrêtés organiques; l'administration française considère enfants et maîtres comme des réfugiés et leur paie généreusement les allocations fixées par les règlements. Notre ministre de l'Intérieur couvre les charges restantes.

Les colonies scolaires proprement dites forment quatre groupes principaux : celui de Paris qui a 21 établissements; celui de Rouen avec 6 établissements, celui d'Yvetot avec 18 établissements et celui du Pas-de-Calais avec 3 établissements. L'enseignement se donne d'après les programmes du temps de paix; mais par suite de la rareté et de la cherté de la main-

d'œuvre, les grandes élèves des colonies de filles contribuent à l'entretien des locaux, du linge et des vêtements et collaborent à la préparation des repas. Dans les colonies de garçons, les plus âgés aident aux cultures, mais complètent avant tout leur instruction générale. Comme la guerre se prolongeait et que pour beaucoup de jeunes gens la période de l'apprentissage était arrivée, Monsieur le ministre de l'Intérieur a réuni à Blaru-les-Port-Villez les garçons les plus âgés, des diverses colonies, et a créé à leur intention un centre professionnel. Une partie des jeunes gens âgés de quatorze à seize ans s'initie à la grande culture, à la culture maraîchère et à l'élevage de lapins et de volailles. L'enseignement théorique marche de pair avec la pratique et les élèves sont familiarisés avec les procédés les plus modernes de culture. Une section professionnelle technique groupe des apprentis mécaniciens, électriciens et menuisiers, pour lesquels le travail pratique alterne avec l'enseignement général et avec l'étude du dessin et de la technologie.

Mais il est un groupe d'élèves belges éparpillés à travers la France, dont notre Département des Sciences et des Arts à eu a se préoccuper dès le moment où les événements ont fait prévoir une prolongation de la guerre. Il s'agit des petits Flamands, qui par leur ignorance du français ne pouvaient tirer profit de l'enseignement de vos maîtres. Il est des endroits où ces enfants étaient peu nombreux et où vos instituteurs ont eu le loisir de leur consacrer des heures supplémentaires, mais ces endroits sont rares, car la mobilisation de la fleur de votre corps enseignant a provoqué un peu partout la surpopulation des classes. Il est donc arrivé que des maîtres débordés ont été forcés de négliger nos jeunes Flamands. Après quelques jours de classe, ceux-ci, ne comprenant rien aux explications, ont estimé que l'expérience était concluante et ils ont déserté l'école au grand dam de leurs parents et se sont mis à vagabonder. C'est alors que des comités locaux ont créé des écoles belges, réunissant toutes les conditions prescrites par notre loi scolaire, et qui, s'étant soumises au contrôle de l'État belge, reçoivent sur les fonds de notre ministre des Sciences et des Arts, les subsides réglementaires. Ces écoles créées en France au nombre de 88 comptent 141 classes.

Dès novembre 1915, le Gouvernement de la République, montrant une fois de plus avec quelle délicatesse il entendait pratiquer l'hospitalité envers nous, marqua son intention de laisser aux Belges la liberté la plus complète pour faire donner à leurs enfants sous le seul contrôle de leur propre Gouvernement l'instruction à laquelle ils sont accoutumés.

Des personnes bien intentionnées, mais ignorantes des questions linguistiques telles qu'elles se posent chez nous, se sont demandé si en dernière analyse il n'eût pas été préférable de donner à tous nos enfants flamands un enseignement français, afin d'arriver petit à petit, par la diffusion du français en Belgique, à l'unité de langue qui est sans conteste un avantage pour une nation.

La solution est par trop simpliste et se heurterait à des obstacles insurmontables. On n'extirpe pas une langue parlée par plus de quatre millions d'individus. La langue est la caractéristique d'une race; elle tient aux fibres les plus intimes de l'homme; aussi les querelles linguistiques sont-elles bien plus âpres même que les querelles religieuses. Voyez la Pologne. Toutes les tentatives de germanisation ou de russification y ont échoué, malgré la schlague prussienne et le knout tsariste.

Cela ne veut pas dire que dans ces écoles belges créées en terre d'asile il ne faille pas enseigner convenablement le français. Loin de nous cette pensée. Ce serait une grave erreur de ne pas profiter du séjour en France de tous ces enfants pour les familiariser avec votre belle langue. Mais comme ces enfants sont destinés à retourner dans leurs foyers, à y vivre au milieu des populations flamandes, à achever probablement leurs études primaires en flamand, il serait peu logique de ne pas continuer à les enseigner dans leur langue maternelle; leurs progrès seront d'ailleurs bien plus rapides parce que à la difficulté des notions à saisir ne se joindra pas celle de la forme à traduire. Je pose d'autre part en principe, et l'expérience est là pour m'appuyer, que mieux on connaît sa propre langue et plus facilement on apprend une langue étrangère.

En dehors des écoles belges créées en France, notre gouvernement soutient de ses deniers 64 écoles primaires et 12 écoles secondaires établies en Grande-Bretagne par l'initiative de nos

compatriotes. Il subsidie en outre 46 écoles primaires et écoles secondaires belges organisées dans les Pays-Bas pour les enfants de nos réfugiés. Enfin la Fondation Rockfeller a provoqué la création en Suisse de deux écoles pour les enfants évacués de Belgique.

Toutes ces écoles en terre d'asile sont autant de centres belges où nos compatriotes, grands et petits, viennent régulièrement se retremper au souvenir de la patrie absente. Des orateurs d'occasion leur parlent du pays, de ses malheurs, mais aussi de sa prochaine résurrection; ils exhortent les enfants à être studieux, et les parents à se montrer travailleurs, sobres et économes, et près de mainte école se sont ainsi improvisées des caisses d'épargne dont les nombreux apports proclament l'utilité.

Dans un autre domaine, le gouvernement belge a eu à se préoccuper, dès le début de la guerre, d'une question d'enseignement à la fois très complexe et très importante : celle de la rééducation professionnelle des soldats mutilés et estropiés. M. Schollaert, président de la Chambre des représentants de Belgique, qui détint à deux reprises le portefeuille de l'Instruction publique, fut le premier à donner à ce problème une solution pratique. Il créa le dépôt des Invalides belges de Sainte-Adresse, y ouvrit immédiatement des classes d'enseignement général, et organisa peu de temps après un enseignement professionnel de tout premier ordre. En juillet 1915, devant l'affluence des mutilés et estropiés, que l'occupation de la plus grande partie de notre territoire empêcha de renvoyer dans leurs foyers, M. de Broqueville, ministre de la Guerre, nous chargea d'ouvrir un nouvel établissement à Port-Villez près de Vernon, à mi-chemin entre Paris et Rouen. Nous y avons appliqué les méthodes en honneur dans nos écoles belges. Nous avons estimé qu'un bon enseignement professionnel doit avoir à sa base une instruction générale solide; c'est pourquoi à côté d'un service médical et d'un service technique, tous les deux actifs et florissants, nous avons institué un service pédagogique qui sert de trait d'union entre les deux autres. Il étend son action non seulement sur l'instruction générale, mais il surveille les cours de dessin, fait présider l'ordre et la méthode à l'enseignement pra-

tique dans les ateliers, et a créé de toutes pièces, pour chacun des 48 métiers qui s'y enseignent, un cours modèle de technologie, comprenant l'étude des outils, des machines-outils, des matières premières avec leurs propriétés, leurs qualités et leurs défauts, leur débitage économique et leur achat, l'étude des tours de main spéciaux, des procédés de fabrication, du calcul des prix de revient. Tous les élèves de la section des métiers sont tenus de suivre deux heures d'enseignement général par jour. Ces cours sont très populaires; nos hommes font des progrès bien plus rapides qu'à l'école élémentaire, et les connaissances qu'ils acquièrent et qui sont soigneusement adaptées aux métiers, réagissent heureusement sur leur éducation professionnelle.

A côté de l'école des métiers existe une école des Auxiliaires du commerce, de l'industrie et de l'administration, où nous préparons surtout les désarticulés de l'épaule à des emplois de bureau. Croyez-le bien, mesdames et messieurs, nous ne tenons pas à détourner les ouvriers des carrières manuelles, mais nous estimons que même avec la meilleure prothèse, un manchot ne sera jamais qu'un quart d'ouvrier, tandis que s'il a des moyens intellectuels suffisants, il pourra, grâce à une instruction spéciale, devenir un employé parfait rendant autant de services qu'un homme valide. Je tiens à vous signaler tout particulièrement une section flamande et une section française pour la formation d'instituteurs. Il y a deux mois les premiers examens ont eu lieu et nous avons eu le bonheur de délivrer les premiers diplômes à des hommes parfaitement formés à la délicate mission d'instituteur. Port-Villez abrite en ce moment 1 200 mutilés et estropiés, dont un peu moins de 300 se destinent à des professions non manuelles. — Le service pédagogique de Port-Villez prend une part importante aux soins intellectuels et moraux que nous prodiguons à nos mutilés, afin de soutenir systématiquement leur moral, et vous devez concevoir, mesdames et messieurs, que dans cette accumulation de misères physiques, le découragement et le mécontentement feraient de copieux ravages si l'on ne charmait les loisirs forcés des hommes par des récréations nombreuses, variées et attrayantes. Avant de quitter ce sujet, je vous ferai observer que notre gouvernement a instauré la rééducation obligatoire pour tous les mutilés dont l'intérêt l'exige. Les

hommes à rééduquer sont simplement maintenus sous les drapeaux jusqu'à la fin de leur apprentissage. Cette mesure n'a pas donné lieu à la moindre réclamation, et elle nous permet de rendre à la société, comme des forces régénérées, une quantité de pauvres gens qui sans elle eussent, par apathie, glissé dans l'oisiveté et la paresse et sombré dans la misère.

Je suis entré dans ces quelques détails, pour bien mettre en évidence le rôle important que les hommes d'enseignement ont à jouer dans la rééducation des mutilés et estropiés de la guerre. Ils doivent servir de liaison entre les médecins et les techniciens. Ils ont l'habitude de la méthode et connaissent à fond la psychologie de l'élève. Bien des œuvres de rééducation, déjà très florissantes à l'heure actuelle, verraient leur résultats doublés si l'homme d'école y trouvait sa place comme guide et comme conseiller.

En Angleterre, une de nos compatriotes, Mme Edmond Carton de Wiart, a organisé avec beaucoup de succès une école de vannerie pour nos mutilés; et à Katwijk, en Hollande, grâce à l'initiative d'un comité local, puissamment soutenu par M. Poullet, ministre des Sciences et des Arts, il a été créé un enseignement technique, théorique et pratique pour nos soldats estropiés évacués sur les Pays-Bas, lors de la retraite d'Anvers de l'armée belge. Signalons aussi le « Home Universitaire belge » institué à Paris, avenue de Saint-Mandé, par les soins éclairés de M. Brunet, député belge, ancien bâtonnier de l'ordre des avocats de Bruxelles. Les occupants de ce home, sont tous d'anciens blessés de guerre définitivement inaptes à tout service. Ce sont des jeunes gens qui, pour accomplir leur devoir militaire, avaient dû interrompre leurs études supérieures, ou qui ont été placés dans l'impossibilité de les entamer. Ils sont considérés comme des soldats, touchent leur solde, et suivent les cours des facultés et des grandes écoles de Paris, le plus souvent à titre gracieux.

A côté de ce home, et sous le même toit, existe un phalanstère pour fils d'officiers, qui s'adonnent aux études secondaires dans les magnifiques établissements de toute nature dont votre superbe capitale est si riche.

A la suite d'une entente entre notre ministère de l'Industrie et du Travail et l'autorité militaire néerlandaise, notre gouverne-

ment a instauré au profit de nos soldats internés en Hollande des cours d'enseignement industriel et professionnel. Ces cours sont dirigés par M. Omer Buysse, ancien directeur de l'Université du travail à Charleroi et qui fut, peu de temps avant la guerre, chargé de la réforme de l'enseignement professionnel de la ville de Bruxelles. Cet enseignement spécial est couronné d'un plein succès, comme cet autre que les municipalités de Bruxelles et des communes limitrophes ont organisé en pays occupé pour les chômeurs de l'agglomération bruxelloise. Nul ouvrier susceptible de perfectionnement ne reçoit de secours de quelque nature que ce soit, s'il ne suit régulièrement cet enseignement professionnel.

J'ai rapproché ces deux initiatives parce qu'elles ont le même but : parer à l'oisiveté, et consacrer les loisirs imposés par les circonstances tragiques que nous vivons au perfectionnement de la classe ouvrière, afin de la rendre plus capable d'affronter avec fruit les batailles économiques de l'après-guerre.

En territoire occupé, l'enseignement supérieur chôme complètement. Vous savez que les quatre universités ont, d'un commun accord, décidé de ne pas rouvrir leurs portes avant la libération de la patrie. Les maîtres ne veulent pas favoriser les jeunes gens restés au pays, au détriment de ceux qui vivaient déjà à l'armée ou l'ont rejointe à travers mille obstacles et au mépris de la prison et le plus souvent de la mort. Vous connaissez les efforts déployés par feu von Bissing pour amener les professeurs de l'Université de Gand à accepter des chaires dans cette Université transformée à l'image de nos bourreaux. Vous savez que l'immense majorité ont refusé et que deux maîtres vénérés, MM. Pirenne et Frédéricq ont payé de leur liberté le mâle refus qu'ils opposèrent à l'outrecuidante proposition boche.

L'enseignement secondaire libre fonctionne tant bien que mal, beaucoup d'établissements ayant été transformés en hôpitaux auxiliaires.

En vertu des conventions de la Haye, que les Allemands respectent tant qu'ils croient y trouver leur intérêt, l'enseignement moyen officiel et l'enseignement primaire continuent à se donner par le personnel ordinaire sous le haut contrôle de l'occupant. Nous avons peu de nouvelles précises sur la vie intérieure des

écoles, mais nous sommes persuadés que maîtres et élèves accomplissent tout leur devoir envers la patrie belge et je ne doute pas, que lorsque les oreilles ennemies ne sont pas à craindre, les « Brabançonne » et les « Lion de Flandre » éclatent vibrants d'enthousiasme contenu.

Les enfants de Liége et de Bruxelles surtout se distinguent par leurs sentiments patriotiques : ils ont déclaré aux boches une vraie guerre de partisans. A peine nos ennemis ont-ils le dos tourné que nos vaillants écoliers lacèrent et maculent les affiches allemandes, exécutent sur les talons des guerriers teutons, le pas de l'oie, ou exercent, en des inscriptions murales où pétille l'esprit du terroir, leur verve contre les maîtres provisoires du pays belge.

Peu de temps avant la guerre, notre Parlement avait voté une loi décrétant l'instruction obligatoire pour tous les enfants âgés de six à quatorze ans, créant pour les élèves des deux dernières années un enseignement complémentaire à tendances pratiques, relevant le barème des traitements des instituteurs et l'imposant aux directions des écoles libres, instaurant l'inspection médicale de toutes les écoles primaires. Grâce à un système de subsides, l'État belge contrôle tout l'enseignement primaire, et très rares sont les établissements libres qui échappent à l'action bienfaisante de l'inspection officielle, laquelle joint la bienveillance à la fermeté.

La loi, à laquelle M. Poullet, notre ministre des Sciences et des Arts, a attaché son nom vénéré, fut promulguée le 19 mai 1914. Elle devait entrer en vigueur après les vacances d'été de la même année et tous nous en attendions les résultats les plus féconds, lorsque la guerre a éclaté et nous a forcés à remiser nos espérances jusqu'à des jours meilleurs.

L'envahisseur, qui avait la prétention de nous apporter la Kultur a décrété l'application immédiate de la loi et nous avons pu lire dans le *Journal Officiel* de la Belgique occupée des règlements et arrêtés rédigés en allemand, en flamand et en français, pris en exécution de notre loi organique, et signés d'un nom barbare. Les choses allèrent ainsi cahin-caha, jusqu'au jour où le baron von Bissing imposa, au mépris des lois et conventions internationales, la séparation administrative d'entre la Flandre

et la Wallonie, Bruxelles devenant le chef-lieu de la première et Namur celui de la seconde région. Un grand nombre de nos hauts fonctionnaires ont énergiquement protesté contre cette mesure grâce à laquelle l'ennemi croyait semer la zizanie dans nos populations; beaucoup ont démissionné et ont été déportés en Allemagne.

Parmi eux, je tiens à vous citer tout particulièrement trois de mes collègues, qui n'ont pas craint de sacrifier leur liberté et le pain de leurs femmes et de leurs enfants pour ne pas trahir la cause de l'unité de la Patrie. Il y a trois jours, au moment même où je travaillais à bâtir cette conférence, j'ai reçu de Suisse l'avis qu'un neutre avait rencontré ces trois patriotes dans le Camp de Holzminden où ils venaient d'arriver. La lettre dit que leur moral était excellent. Ils étaient fiers de souffrir pour leur pays, et proclamaient leur confiance dans le triomphe de la cause des Alliés. Mais ils se trouvaient dans le plus grand dénûment. Mesdames et Messieurs, je tiens à vous dire les noms de ces hommes qui honorent par leur savoir et par leur caractère, l'enseignement belge; ce sont : mon grand ami Jules Renault, inspecteur des écoles normales primaires, son collègue, M. René Sterckx, et M. Arnoldy, vérificateur des économats des écoles normales. Le premier a dû abandonner à Bruxelles une jeune femme et quatre beaux petits garçons; sa santé n'est pas très robuste, mais il a une si belle âme et chez lui l'esprit a toujours tellement dominé la matière, que, malgré mes craintes, j'espère le voir sortir indemne des geôles prussiennes, grâce à son énergie qui soutiendra son organisme dans la lutte contre la faim et les privations. Mes chers collègues et amis, de loin je vous envoie un salut ému et l'expression de mon admiration et de mon affection. — Qu'il est affreux de se sentir impuissant à écarter la souffrance de ceux qu'on aime. Mais ne nous laissons pas aller au découragement. Ayons foi dans la bonne étoile de notre Patrie et espérons que la captivité de mes amis sera de courte durée. Puisons dans leur exemple magnifique un nouveau courage et tournons un instant nos regards vers l'avenir de la Belgique tel que nous le concevons et que nous le voyons dans nos rêves.

Comme tous nos compatriotes, nous continuons à nourrir une

foi profonde en la restauration complète de la Belgique, dans la plénitude de son indépendance nationale. Notre pays aura beaucoup souffert de l'occupant féroce et cupide : celui-ci l'aura appauvri systématiquement, enlevant matières premières et moyens de production; et si, dans sa retraite, il applique les méthodes qu'il a mises en œuvre dans l'Oise, nous retrouverons des monceaux de ruines là où naguère encore s'élevaient bourgs riants et coquets villages grouillant d'une population laborieuse.

Malgré ces appréhensions qui nous tenaillent le cœur, nous ne désespérons pas de l'avenir. Nous avons confiance en nos puissants alliés qui ne nous ménageront pas les appuis financiers indispensables. Notre peuple travailleur se chargera du reste.

Depuis toujours la Belgique trouve sa principale source de richesse dans le travail de ses fils. Malgré la présence de gisements houillers importants, notre sous-sol est relativement pauvre en minéraux; notre puissance financière aura reçu un rude coup pendant la guerre, mais il nous reste les bras de nos ouvriers et la science de nos ingénieurs. Le devoir de l'école belge sera de perfectionner le travail de ces bras en meublant les têtes: Nous voulons faire de notre peuple le plus instruit et techniquement le plus habile de la terre. C'est à ce prix seulement que la restauration rapide de la Belgique est possible.

Le conflit actuel a démontré la grande importance, l'importance primordiale de la technique moderne dans tous les domaines. L'avenir est aux peuples qui possèdent les ouvriers les plus capables et les plus habiles. C'est ici qu'apparaît la grandeur du rôle de l'instruction populaire. L'instituteur, dans tous les pays qui ont souffert de la guerre, sera le premier artisan du relèvement national. J'en suis profondément convaincu et je suis persuadé que cette conviction est partagée par vous tous, mesdames et messieurs, qui m'écoutez. C'est par la jeunesse que nous extirperons les routines, c'est sur elle et par elle que nous bâtirons les systèmes de production perfectionnés issus de la science moderne, qui nous permettront de lutter contre les peuples de proie ne connaissant que le culte de la force. La guerre a montré que la force brutale seule ne suffit pas à vaincre. Nos ennemis ont trop méconnu les forces de l'idéal, qui sont l'apanage de la

France et de ses alliés. Si donc, à ces forces d'idéal, qui ne se mesurent pas au dynamomètre, mais dont la puissance s'est brillamment révélée depuis trois ans, nous parvenons à joindre les forces que la technique largement pratiquée peut mettre à notre disposition, nous serons imbattables.

L'enseignement belge trouvera dans sa loi organique de l'instruction primaire, telle qu'elle a été modifiée par celle du 19 mai 1914, un instrument de tout premier ordre pour résoudre le problème de la formation intellectuelle et manuelle de la classe ouvrière belge, tel que je viens de le poser.

Ainsi que je vous l'ai dit tout à l'heure, notre loi scolaire décrète l'instruction obligatoire pour tous les enfants de six à quatorze ans.. Déjà sans cette obligation, notre enseignement élémentaire s'était largement répandu. Nous attendons de son application ferme et bienveillante les résultats les meilleurs.

Mais ce en quoi notre loi scolaire innove, c'est qu'elle prescrit l'organisation pour les élèves de douze à quatorze ans d'un enseignement complémentaire à tendances pratiques, constituant un 4e degré venant s'ajouter aux trois degrés déjà existants de l'enseignement élémentaire, degrés qui comportent chacun deux années d'études.

Cet enseignement du 4e degré — c'est ainsi que nous l'appelons — sera dans les écoles de filles un enseignement ménager théorique et pratique bien compris; dans les écoles rurales de garçons, un enseignement théorique et pratique de l'agriculture, et dans les écoles des centres urbains et industriels, un préapprentissage adapté aux nécessités locales.

L'instruction générale ne sera pas négligée au cours de ce 4e degré. Toutes les branches du programme traditionnel y seront dignement représentées. Nous développerons surtout l'étude de la langue maternelle et de la seconde langue nationale. Nous enseignerons à nos enfants qui vont entrer dans la vraie vie, l'histoire de la grande guerre, nous leur en dirons les causes éloignées et prochaines et nous leur donnerons de larges notions d'histoire contemporaine. Nous leur montrerons comment la Prusse, depuis sa fondation, a toujours été un mauvais voisin, un allié félon, s'agrandissant des dépouilles des états limitrophes, et comment elle est devenue un danger pour la paix du monde.

Nous leur montrerons comment en Autriche-Hongrie, les Allemands et les Hongrois ont toujours opprimé les peuples faibles, comment l'Italie est parvenue à réaliser ses aspirations nationales, comment la France a toujours été le champion de la liberté dans le monde, et comment elle s'est souvent sacrifiée aux causes justes. Nous leur montrerons l'Angleterre ferme et tenace dans la lutte contre les barbares, et les États-Unis d'Amérique, à la voix de leur illustre président Wilson, entrant dans le conflit avec toute leur puissance pour sauver l'humanité de l'hégémonie allemande et la civilisation d'une destruction certaine.

A chaque école primaire de filles sera jointe une classe ménagère où les futures mères de famille s'exerceront aux travaux de la maison, à la couture domestique, à la lessive, au repassage, mais surtout à la cuisine. La temme du peuple est trop ignorante de l'art culinaire qui permet de préparer au mari des repas succulents et variés en utilisant convenablement les modestes ressources dont elle dispose.

La puériculture et la pédagogie maternelle auront une place d'honneur au programme de ces classes, car surtout après la saignée formidable qu'aura subie la nation, il importera de livrer un combat à outrance contre la mortalité infantile; nous nous efforcerons de lutter avec succès contre les préjugés, d'extirper les pratiques défectueuses, de vaincre l'ignorance des mères et de répandre largement l'hygiène du premier âge.

Dans les campagnes, où la cuisine est si négligée, nous ferons enseigner à la jeunesse féminine des écoles comment on tire le meilleur parti de toutes les richesses que le jardin potager rationnellement cultivé et la basse-cour offrent en abondance; comment, sans grever le budget familial, on pourrait faire régner plus de confort dans la maisonnée et rendre celle-ci plus attrayante. Nous sommes persuadés que l'introduction d'une plus grande somme de bien-être à la campagne est un des moyens les plus efficaces pour combattre l'exode rural.

Sur l'enseignement culinaire viendra, dans les écoles rurales, se brancher l'étude théorique et pratique de la laiterie, de la fromagerie et du petit élevage.

A la campagne, l'enseignement de l'agriculture tiendra une place prépondérante dans les écoles de garçons.

Le 4e degré y sera consacré à l'étude de l'agriculture, des éléments de la zootechnie et de l'alimentation rationnelle du bétail. La superficie minima du jardin scolaire qui jusqu'ici était fixée à dix ares, sera considérablement agrandie et les instituteurs seront mis en mesure d'organiser des champs d'expérience. Nous comptons ainsi répandre parmi nos cultivateurs des notions précises sur l'emploi des engrais chimiques, sur la sélection des graines, etc., et nous nous efforcerons de les familiariser d'une manière pratique avec la culture maraîchère intensive. Car nous voudrions voir la Flandre agricole transformée en un vaste jardin potager, destiné à fournir de légumes les principaux marchés de l'Angleterre et notamment ceux de son immense métropole.

Pendant la période d'hiver, nous ferons enseigner aux jeunes cultivateurs la vannerie ordinaire, le filochage, et autres petits travaux qui trouvent leur application courante à la ferme. Cet enseignement sera complété par la description des machines agricoles, par des notions de dessin et d'économie rurale et par la comptabilité agricole.

Dans les écoles des centres urbains et industriels le 4e degré aura pour principal objectif le préapprentissage. Le dessin industriel y sera enseigné d'après les procédés rapides que nous avons expérimentés avec succès à notre grande école de mutilés à Port-Villez. Des notions pratiques de physique et de chimie industrielles donneront aux futurs travailleurs une solide base scientifique qui facilitera leur apprentissage et les aidera à mieux comprendre la technologie du métier qu'ils choisiront. Et comme le courant électrique se répand de plus en plus, nous prescrirons l'étude des principales propriétés de cette force mystérieuse, si docile à qui sait la conduire.

Un atelier scolaire où se travailleront le bois et le fer et peut-être le cuir sera joint à la classe du 4e degré.

Il est évident que le programme que je viens de tracer devra s'adapter aux besoins locaux. Il sera éminemment utile, pour le composer, de prendre l'avis préalable des organisations patronales, mais aussi des organisations ouvrières, particulièrement capables d'indiquer quel enseignement spécial préparatoire convient surtout aux futurs travailleurs de la région.

Nous ne nous dissimulons pas que cette réforme sera longue à réaliser intégralement. Au vœu de la loi, elle aurait dû être achevée en cinq années. Mais la guerre aura accumulé tant de ruines, qu'il faudra tout d'abord songer à reconstruire les écoles détruites par le canon. Nous utiliserons ce répit obligé à former un personnel capable, sans lequel une réorganisation telle que la conçoit notre gouvernement, serait illusoire.

Je dirai même plus : un personnel insuffisamment formé peut devenir une nuisance; c'est notamment le cas des professeurs de travail manuel qui se sont préparés à leur mission en suivant des cours temporaires, d'une durée de quelques semaines. Ils tiennent mal les outils, ignorent les tours de mains propres aux métiers et les enfants qui, sous leur direction malhabile, se seront livrés à un préapprentissage, devront, en arrivant à l'atelier, se débarrasser, au prix de mille difficultés, des mauvaises habitudes contractées par la faute de leur maître improvisé.

Aussi préconisons-nous que les jeunes instituteurs appelés à enseigner dans les classes de 4e degré des régions industrielles reçoivent, immédiatement après leur sortie de l'école normale ordinaire, une formation spéciale au cours d'une année supplémentaire.

L'expérience acquise à Port-Villez, nous permet d'affirmer qu'en une dizaine de mois un homme instruit, d'une vingtaine d'années, peut sans la moindre difficulté apprendre à fond les éléments indispensables du travail du bois, du travail du fer et même du travail du cuir. L'écueil que nous venons de signaler disparaîtrait par le fait même.

Cette préparation pratique serait complétée par l'étude du dessin industriel et du dessin de constructions civiles, enseignées d'une manière intelligente et rapide, de la physique et de la chimie industrielles, mais surtout de l'électricité.

Les instituteurs du 4e degré rural travailleraient pendant un an dans une ferme-école normale, où ils se livreraient aux travaux des champs, mais plus spécialement à la culture maraîchère intensive, et où ils apprendraient, en les pratiquant journellement, le petit et, si possible, le grand élevage. Ils feraient un cycle complet avec la nature et je puis vous assurer qu'après

un labeur fécond d'une année, ils seraient d'une jolie force en agronomie et rendraient des points aux ingénieurs agricoles, grâce surtout au travail pratiqué régulièrement et joyeusement exécuté.

Pendant le trimestre d'hiver, ils apprendraient la vannerie rustique, les éléments du travail du bois, la fabrication d'instruments aratoires simples, le filochage. Ils suivraient des cours d'économie rurale et de comptabilité agricole.

Comme dans les localités agricoles une partie de la population scolaire est formée de fils d'artisans, les futurs maîtres étudieraient le dessin de constructions civiles, afin qu'ils puissent à leur tour l'enseigner avec succès à cette catégorie d'élèves.

Des hommes formés à pareille école aimeraient la terre et la feraient aimer. Ils implanteraient les bonnes méthodes agricoles dans les campagnes et y contribueraient puissamment à la rénovation de l'agriculture.

Mais, pour que les jeunes normaliens ne perdissent pas le goût des choses élevées et n'eussent pas constamment le regard dirigé vers la terre, le programme comprendrait un certain nombre de leçons d'histoire de la littérature française ou flamande, d'histoire de l'art, d'histoire contemporaine.

Les institutrices, de leur côté, travailleraient pendant un an dans une section normale ménagère; celles qui auraient à enseigner à la campagne, dans une ferme école-normale où tous les secrets de la laiterie, de la fromagerie, du petit élevage leur seraient révélés.

Avec un personnel ainsi préparé, le gouvernement belge pourrait, sans aucune appréhension, entreprendre la réforme que j'ai esquissée tout à l'heure. Semblable préparation a le grand avantage d'être réalisable sans dépenses exagérées, pourvu qu'elle soit exécutée par des hommes pratiques non encore gâtés et désorientés par le fonctionnarisme et le vieil esprit administratif.

Le recrutement des élèves se fera aisément si on leur confère certains avantages. L'année d'études supplémentaire devrait compter pour deux années de service; d'importantes bourses d'études devraient être octroyées et une haute paie serait attachée au diplôme spécial de capacité.

Lorsque, après un certain nombre d'années, nous aurons de cette manière créé un personnel capable et nombreux, la Belgique pourra envisager sérieusement, avec la certitude d'un succès éclatant, l'instauration d'un cinquième degré obligatoire, c'est-à-dire d'un enseignement professionnel postscolaire.

Car, il ne faut pas se le dissimuler, sans le concours des instituteurs primaires, la généralisation de cette mesure n'est pas réalisable. Dans les villes, où les municipalités sont riches, parce que la matière imposable y abonde, celles-ci peuvent se payer le luxe d'un personnel spécial pour donner l'enseignement technique. A la campagne et dans certains centres industriels, où les services de l'hygiène sociale et de la bienfaisance grèvent lourdement les budgets, le recrutement d'un semblable personnel se heurterait à des difficultés insurmontables.

Une dernière réforme enfin que M. Poullet, notre ministre des Sciences et des Arts, se propose d'introduire dans notre enseignement élémentaire, est celle de l'éducation physique largement étendue et conçue d'après un plan d'ensemble. Au cours de leur préparation militaire, qui pourrait se pratiquer à l'école normale, les élèves-instituteurs seraient spécialement entraînés à la gymnastique rationnelle. Éparpillés ensuite sur le territoire, ils appliqueraient à leurs petits élèves les bonnes méthodes de leurs propres maîtres.

La pratique régulière de la gymnastique, des jeux et des sports fortifierait notre race. Et si les pouvoirs publics, comme tout le fait prévoir, décrètent chez nous la prohibition absolue de la vente de l'alcool de bouche, notre peuple, débarrassé de la lèpre de l'alcoolisme et de son cortège de misères, entraîné à tous les sains exercices du corps, ayant l'esprit meublé de connaissances multiples et utiles, et étant préparé par un enseignement technique approprié à toutes les branches de l'activité humaine, deviendra un peuple fort et aura vite fait de réparer les maux dont la guerre l'a accablé.

C'est notre ferme espoir! Sera-t-il vain? Je ne le crains pas. Mes compatriotes sont naturellement laborieux. Il y a évidemment des exceptions; mais je vous prie, Mesdames et Messieurs, de ne pas juger tous les Belges d'après quelques spécimens que vous pouvez avoir eu sous les yeux et qui vivent dans l'oisiveté

et la paresse à une époque où tous les bras devraient travailler pour le salut commun. Je puis vous l'assurer, la masse de notre peuple aime le travail et ne boude pas aux tâches les plus dures.

C'est le travail qui lui rendra sa place au soleil.

Nous envisageons donc l'avenir avec confiance, malgré les douleurs du présent et la longueur des hostilités. Le bon droit et la justice finiront par triompher. Et quand nous serons rentrés dans nos foyers, vous viendrez, en bons amis que vous êtes et que vous resterez, assister à nos efforts. Nous vous accueillerons à bras ouverts et nous tâcherons de vous rendre, dans une mesure trop faible à notre convenance, hélas, l'hospitalité large que pendant notre long exil, vous nous avez si généreusement prodiguée.

Nous travaillerons, en une émulation amicale et féconde, à l'amélioration de nos peuples respectifs; nous nous communiquerons mutuellement nos projets, nos programmes et les résultats de nos travaux et de nos expériences, et le courant d'amitié qui déjà avant la guerre existait puissant entre la Belgique et la France s'élargira, s'intensifiera pour le plus grand bien de notre commune civilisation.

Et quand les adhérents de la Ligue française de l'enseignement viendront chez nous, fraterniser avec notre monde scolaire, ils seront reçus, comme des frères, au cri par lequel je veux terminer ma conférence :

Vive la France hospitalière et généreuse!

L. DE PAEUW,
Inspecteur général de l'Enseignement primaire
en Belgique.

Questions et Discussions.

Faut-il apprendre aux enfants à écrire des deux mains?

I

Ceux qui estiment qu'il faut apprendre aux enfants à écrire des deux mains trouvent celui de leurs arguments qui est peut-être le plus propre à convaincre dans le service immédiat auquel l'une des mains est prête, lorsque l'autre fait défaut : la main droite vient-elle à manquer, la main gauche est là, toute préparée à la suppléer. Mais cet argument est-il assez fort pour l'emporter sur ceux que font valoir les partisans de la thèse opposée, et qui ont trouvé leur expression dans l'avis formulé par M. le Directeur de l'École Normale d'Angers — *Revue pédagogique*, février 1917 —? Sans doute le serait-il, si un long apprentissage était nécessaire quand il s'agit de rendre la main gauche capable de remplir la tâche jusqu'alors dévolue à sa sœur. En est-il ainsi? c'est à cette question que j'ai voulu répondre en apportant le témoignage de ma propre expérience.

La main droite paralysée le 8 septembre 1914, j'ai commencé quinze jours plus tard, sur le conseil du médecin qui me soignait, à écrire de la main gauche. Avant la fin de septembre, je faisais toute ma correspondance, et encore écrivais-je dans des conditions incommodes, puisque j'étais retenu au lit. Au milieu d'octobre, j'avais recommencé à corriger des devoirs, j'étais donc dès ce moment en état de reprendre mes fonctions d'enseignement. Ma blessure cependant était toujours ouverte; ainsi, avant même que ma plaie fût cicatrisée, et par suite avant que je pusse être rendu à ma profession, j'y étais redevenu propre.

Pendant les premiers jours de mon apprentissage, alors que je me servais seulement du crayon, je ne rencontrai aucun obstacle ;

au bout d'un mois d'exercice, ma main gauche poussait aussi vite le crayon que le tirait autrefois la main droite. Les difficultés n'apparurent que lorsque je quittai le crayon pour la plume; les becs de celle-ci crevaient le papier, se brisaient souvent. Mais quelques semaines suffirent à me rendre habile, et, dès lors, la plume courut alerte comme par le passé.

Les caractères que je traçais furent lisibles dès les premiers jours. D'abord anguleux, ils s'arrondirent bientôt, et même il m'arriva de mériter cet éloge que j'écrivais mieux avec la main gauche qu'avec la main droite. J'ajoute à ma honte que j'ai cessé de le mériter, car j'ai recommencé à mal écrire.

Ainsi, l'expérience que j'ai dû faire, — mais que je ne saurai regretter d'avoir faite —, paraît susceptible d'apporter cette conclusion qu'en deux mois, trois au plus, la main gauche peut remplacer la main droite et arriver à écrire aussi vite et de façon aussi lisible. S'ils le veulent bien, le comptable, l'instituteur, le professeur peuvent, au bout de quelques semaines, reprendre leur tâche habituelle. L'apprentissage est court, et il semble qu'il le soit assez pour qu'on n'apprenne pas aux enfants à écrire des deux mains, s'ils doivent en devenir plus lents et moins habiles.

A. Callaux.

II

Au point de vue strictement utilitaire, la guerre actuelle semble nous prouver la nécessité d'apprendre à écrire des deux mains à nos élèves. Mais outre qu'on peut être aussi bien amputé du bras gauche que du bras droit, il resterait à déterminer dans quelle mesure l'accoutumance organique de l'usage des deux mains pourrait se faire.

Des expériences très intéressantes faites par la *Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant* ont montré d'une façon éloquente la réalité de l'écriture dite « en miroir ».

Or, que nous prouve cette écriture en miroir? Tout simplement que les deux mains ont des tendances organiques opposées ou tout au moins symétriques et que par conséquent l'usage indifférent des deux mains pour des actions déterminées est impossible.

Henri Sebban.

Notes d'Inspection.

ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

A propos du système métrique (cours supérieur).

Dans un cours supérieur, un vrai cours supérieur puisque toutes les fillettes ont le certificat d'études, puisque celles qui continueront leurs études à l'école passeront au cours complémentaire.

Sur ma demande, l'institutrice interroge ses élèves à l'occasion de la revision qu'elle poursuit de leur savoir en système métrique. Elle fait tracer un triangle dont on évaluera la surface. Naturellement la fillette au tableau trace un triangle isoscèle dont la base est horizontale et se hâte de figurer la hauteur correspondant à cette base. Naturellement aussi elle est fort embarrassée quand nous l'obligeons à tracer un triangle quelconque dont aucun côté n'est horizontal, et quand nous l'invitons à trouver, en s'aidant d'une règle, d'une équerre, d'un mètre, la surface du triangle. Elle sait bien qu'elle doit d'abord, avec le mètre, déterminer deux longueurs, celle de la base, celle de la hauteur. Mais un triangle, qui n'a pas de côté horizontal, n'a point, lui semble-t-il, de base; et la hauteur, n'est-ce pas une ligne verticale partant du sommet du triangle le plus haut sur la figure et aboutissant au côté opposé? — De leur place, des élèves qui, assez nombreuses, s'intéressent à notre commune recherche remettent dans la bonne voie leur camarade égarée; elle reconnaît assez vite son chemin : il lui eût suffi d'un peu de réflexion et d'un effort personnel pour le retrouver toute seule. Sa faute la plus grave a été de perdre son sang-froid et de ne faire appel qu'à sa mémoire qui, en l'occurrence — et il en est généralement ainsi — l'a mal servie. Ce sont les vieux souvenirs que sa

mémoire a évoqués, ceux qui se rattachaient à sa première acquisition, erronée parce qu'incomplète, des idées de triangle, de base, de hauteur. Elle a revu « le Triangle », celui qu'on lui montrait, ou qu'elle dessinait au cours élémentaire; sur ce triangle, orienté dans une position invariable, lui sont apparues la hauteur et la base qu'elle avait continué de considérer dans la résolution des problèmes au cours moyen. Elle n'a aperçu, faute d'attention, aucun lien entre la figure de ses souvenirs et la figure qu'elle avait en réalité sous les yeux : le désarroi, causé par l'inspection, avait emporté, avec le sens neuf et précis des mots employés, les nouvelles habitudes d'esprit qu'une maîtresse intelligente cherche à lui donner.

Si j'excuse la défaillance de l'enfant, je n'absous pas le passé de l'écolière : l'écolière aurait dû posséder la signification exacte de termes enseignés à l'école; l'école aurait dû lui apprendre à se servir de son jugement et de sa volonté. Ses maîtres sont responsables en partie du mauvais usage qu'elle fait de ses facultés et ce cas que j'observe n'est pas un cas isolé puisque je m'attendais aux erreurs et aux hésitations de notre écolière. La responsabilité des livres est aussi engagée : je viens de revoir des arithmétiques avec des dessins et des indications de triangles, bases, hauteurs, capables de confirmer les élèves dans la conception fausse qu'ils se sont faite du sens de ces mots. Mais le livre n'est qu'un instrument plus ou moins utile, et qui n'est pas propre à toutes les besognes; il vaut surtout par le maître qui l'utilise et qui, parfois, a grand avantage à s'en passer. Voici, pour remplacer le livre, des morceaux de papier, très différents d'aspect, découpés tous en forme de triangle : cessent-ils d'être des triangles quand je les déplace? Et la hauteur que j'ai tracée sur l'un d'eux cesse-t-elle d'être une hauteur, quand la position du triangle est modifiée?... « En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence des réalités concrètes, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels. » Je ne sais si nos maîtres tirent tout le parti désirable des instructions qui accompagnent les programmes officiels annexés à l'arrêté organique, et d'où sont extraites les lignes qui précèdent.

Je détache encore de ces programmes les prescriptions suivantes :

Au cours élémentaire, simples exercices pour faire reconnaître et désigner les figures régulières les plus élémentaires : carré, rectangle, triangle, cercle. — Au cours moyen, étude et représentation graphique au tableau noir des figures de géométrie plane et de leurs combinaisons les plus simples.

Ces prescriptions sont-elles toujours et partout bien obéies?

Mais revenons à notre inspection. Hauteur et base convenablement déterminées, le calcul de la surface donne lieu à deux remarques; la première, prévue par les élèves, visait le choix de l'unité de surface; la deuxième surprit davantage : quel que soit le côté adopté pour base, on obtient dans l'évaluation de la surface le même résultat; ainsi trois opérations différentes fournissent le même nombre. On fut un peu déconcerté; mais on se rassura vite; un même nombre peut être le produit de plusieurs systèmes de deux facteurs. Nous avions cessé de nous occuper de système métrique.

L'enchaînement des questions que j'ai indiquées n'était pas, je dois le dire, l'effet du pur hasard. Tout en poursuivant mon inspection, je voulais me rendre compte des directions que pouvait prendre une interrogation sur le système métrique à l'examen que définit la nouvelle réglementation du brevet élémentaire. Tandis qu'autrefois au concours d'admission à l'école normale le programme limitatif introduisait généralement une épreuve orale de géométrie, les épreuves actuelles ne comportent plus qu'une interrogation sur l'arithmétique et le système métrique : en faut-il conclure, comme l'ont prétendu quelques-uns qu'aucune question ne peut plus être posée, dont la réponse comporte des connaissances de géométrie? L'étude des textes m'avait mis en garde contre cette conclusion, le programme d'arithmétique et système métrique du cours supérieur faisant explicitement appel à des notions géométriques, et d'autre part je ne m'expliquais guère *a priori* comment un examinateur, à propos de telle ou telle question de système métrique, de tel ou tel problème d'application, pouvait s'interdire toute investigation dans le domaine de la géométrie. Aussi n'avais-je pas été fâché de la tournure prise dès le début par l'interrogation du système

métrique à laquelle j'assistais, et je n'avais pas tardé à prendre la direction de cette interrogation.

Je vois très bien comment aurait pu se développer, à l'examen du brevet, l'interrogation ainsi amorcée. Le triangle figuré au tableau ressemblait assez à un triangle rectangle : j'aurais attribué à chacun des côtés les longueurs 30 cm., 40 cm., 50 cm. Avec quelle facilité un candidat adroit ne trouvait-il pas la surface de ce triangle *rectangle*? Mais, d'après les nombres donnés, n'aurait-il pas pu reconnaître que le triangle était rectangle? Je vérifiais ainsi s'il savait appliquer la propriété du carré de l'hypoténuse; je constatais s'il comprenait bien ce qu'on entend par proposition réciproque. Les éléments d'information ainsi recueillis pouvaient m'éclairer sur la solidité d'un savoir d'étendue limitée et sur la qualité de l'intelligence de l'aspirant, malgré la simplicité des questions successives (un programme élémentaire, comme celui du brevet, permet, quoi qu'on en ait dit, de discerner des esprits d'inégale valeur). Et je n'ai aucune hésitation à affirmer que ce contrôle, opéré incidemment mais consciemment, d'un savoir géométrique, eût été conforme à l'esprit et à la lettre des règlements récents relatifs au concours d'admission dans les écoles normales et aux examens des brevets de capacité.

Chronique de l'Enseignement primaire en France

De la « préparation des devoirs[1] ». — Ce n'est point de la préparation à laquelle le maître se livre avant la classe qu'il s'agira. Le choix, l'énoncé d'un sujet sont choses importantes et délicates, qui ne s'improvisent pas; il est souvent nécessaire même que le texte soit écrit au tableau noir avant la rentrée des élèves. On épargne ainsi un peu de temps, de ce temps si précieux que se disputent des leçons et des exercices multiples et qu'il faut souvent partager, sans en mépriser une seule minute, entre plusieurs divisions. Sur ce point, tout le monde est d'accord.

Mais il s'est propagé dans nos écoles, sous le nom de « préparation », une pratique dont le principe et les effets échappent moins à la critique. Le maître vient de proposer un problème à faire par écrit : avant que les élèves en cherchent la solution, il envoie l'un d'eux au tableau noir, lui en fait faire l'analyse, lui fait même indiquer quelquefois et effectuer les opérations nécessaires. Ce n'est qu'ensuite que le travail écrit et individuel a lieu.

Pour la composition française, même procédé. La recherche des idées, l'établissement du plan se font en commun. Pendant un quart d'heure et davantage quand l'inspecteur est là, on s'entretient du sujet. Des maîtres vont même jusqu'à demander un développement oral du sujet.

Quelles peuvent être les raisons d'une telle manière de faire? Écartons toute idée de fraude. C'est au vu et su des chefs qu'on agit ainsi, et plus on a suivi fidèlement cet errement, plus on compte sur leur approbation. On veut aider les élèves, les mettre sur la voie, craignant que sans ces précautions le travail ne soit nul et le devoir sans profit.

Quand cet exercice préparatoire est bien dirigé, que le maître se borne à provoquer la recherche, à suggérer les réponses, qu'il n'engage pas un dialogue avec un élève à l'exclusion des autres, qu'il ne tombe pas très vite, comme on le constate souvent, dans un monologue dont il fait seul les frais, ce n'est pas du temps perdu. La

1. Extrait du *Bulletin de l'Instruction primaire de Maine-et-Loire.*

vie et l'intérêt se sont introduits dans la classe, les esprits ont été éveillés.

Ne faisons pas fi de ce résultat. Mais est-ce bien celui qu'on voulait? Que devient ensuite le devoir écrit? Une besogne de mémoire. Les élèves refont la solution, les opérations du problème comme ils les ont vu faire; ils reproduisent et le plan de la composition française et les idées et les expressions mêmes. Seuls les paresseux, les distraits, ceux dont la mémoire est rebelle seront en défaut. Regardons ces devoirs. L'originalité y est des plus rares; même quand le maître a recommandé de donner une solution différente, d'exprimer des idées personnelles, nous ne les y trouvons pas. L'enfant, capricieux, parfois volontaire dans sa conduite, est d'une extrême docilité dans la pensée; il se déprend difficilement de la lettre. Inconsciemment il tend à la stricte observance. Il se défie de ses propres moyens et sait parfois, par expérience, que lorsqu'il a voulu suivre sa propre voie il s'est égaré.

Aussi ses devoirs écrits dans lesquels il devrait, c'est là leur objet essentiel, mettre en jeu ses facultés, prendre le temps et le soin de rassembler et de critiquer ses idées, affirmer et, s'il se peut, approfondir la petite personnalité qui est en lui, sont-ils tout autre chose que son œuvre! La satisfaction de trouver, de créer dans la mesure de ses moyens lui est retirée. Bien plus, il se sent à l'étroit dans le plan qu'on lui a tracé, il s'y meut difficilement. La source de l'invention est tarie en lui. Comment s'intéresserait-il vraiment à son travail? La note qu'il obtient n'est pas la reconnaissance, la récompense de ses efforts. S'il s'y laisse prendre, c'est une illusion qu'on entretient en lui et qui l'abuse sur son mérite. Il n'est pas certain que le maître lui-même ne s'y trompe pas.

Vraiment, une erreur plus grave ne peut être commise. On croit se montrer ainsi plus consciencieux. On a voulu rompre avec les anciens procédés, ceux des maîtres d'autrefois qui donnaient un devoir, dictaient un texte sans ajouter un seul mot. Il semble qu'en faisant autrement que les anciens on fait nécessairement mieux. Nous retrouvons là un sophisme inconscient : la naïve mais non pas innocente manie d'être toujours à la dernière mode en matière d'opinion. Nos prédécesseurs ont pu se tromper : ne les imitons pas aveuglément; mais nous n'atteindrons pas nécessairement la vérité en prenant le contre-pied de leurs idées. Je connais des maîtres qui « préparent » copieusement les devoirs en présence de l'inspecteur, croyant se conformer ainsi à la doctrine officielle. Mais lui parti, ils n'y mettent plus tant de façons! Heureusement! car c'est alors qu'ils font travailler utilement leurs élèves et que ceux-ci font des progrès.

L'erreur en question révèle aussi une méconnaissance des lois de l'intelligence. Il ne faut pas vouloir lui imposer un moule comme à une matière plastique et inerte. Pas plus que le médecin ne peut fabriquer ni modeler des chairs, l'instituteur ne peut former un

esprit : il peut seulement l'inciter, l'aider, l'encourager à se former. Un régime, une gymnastique graduée à condition qu'il en fasse lui-même les mouvements, quelques stimulants à certains moments : il n'y a pas d'autre traitement pour un organisme physique ou psychique à l'état sain. C'est du dedans que l'esprit se développe, grâce au travail de digestion et d'assimilation auquel il se livre, par le jeu de son activité propre. Si on détruit ou comprime seulement la personnalité, il peut y avoir dressage, mais non éducation. Le dressage n'est pas inutile. Mais qui voudrait s'en contenter? Nous avons fort heureusement introduit dans les leçons orales les méthodes actives; est-ce pour les bannir des devoirs écrits où elles ont plus encore leur raison d'être?

J'entends l'objection : si l'écolier, ayant un sujet à traiter, un problème à résoudre, ne fait rien qui vaille, laisse la page blanche ou remet un devoir qui défie toute correction, le dommage est plus grand encore. Mais à qui la faute? C'est que ce devoir le dépassait, c'est qu'il avait été mal choisi ou mal libellé. Osons le dire, c'est qu'il avait été mal préparé. — Mais alors comment l'entendez-vous, vous qui ne voudriez pas de préparation? — Je veux dire d'abord que le maître n'avait pas assez réfléchi avant de le proposer, qu'il n'en avait pas pesé tous les termes et mesuré toutes les difficultés. Je veux dire aussi que ce devoir n'était pas suffisamment en rapport avec tout l'enseignement antérieur, ou ne faisait pas partie d'une série judicieusement graduée.

Oui, convenons-en : il faut aux devoirs une préparation. Mais, cette préparation, ce sont les leçons prévues au programme et précédemment apprises qui la constituent. Si une autre est nécessaire, c'est ou bien que ces leçons ne sont pas sues ou comprises ou bien que le devoir ne s'y raccorde pas, vient avant son heure. Dans l'un ou l'autre cas nous avons affaire à un enseignement mal donné. Un maître a clairement expliqué les mesures de surface, la relation qu'ont entre elles les diverses unités; le problème d'application est par là même « préparé ». Ou encore il a choisi un sujet de composition française; ce sujet fait appel aux connaissances que les élèves tirent de l'observation des choses et des hommes, il leur demande un effort d'imagination qui est de leur âge, un acte de réflexion sur des idées qu'ils possèdent; la correction des devoirs antérieurs les a mis en garde contre leurs défauts les plus graves; ils sont, doivent être avertis : la vraie « préparation » est donc faite, combien plus profonde, plus efficace que si elle avait précédé immédiatement le devoir!

Chacun sera mis à l'épreuve, donnera sa mesure. Dans les devoirs le maître trouvera avec intérêt, avec joie la pensée de ses élèves, les premiers traits, divers déjà, des physionomies intellectuelles et morales qui s'ébauchent; les vrais progrès lui apparaîtront. La correction écrite, souvent fastidieuse, sera une découverte. Il y aura des fautes, certes, et nombreuses; mais elles seront corrigées en

classe et n'auront même pas été inutiles. « Il est, disait Rousseau, des retours sur nos fautes qui valent mieux que de ne pas en avoir commis. » Doctrine morale dangereuse, mais dont on peut tirer néanmoins une juste indication pédagogique : la correction d'une erreur fixe souvent mieux la vérité dans l'esprit que le fait d'avoir évité cette erreur par un hasard heureux ou un acte inconscient de mémoire.

Non pas que toute explication préalable soit nuisible ou inutile : il se peut qu'il y ait à appeler l'attention sur la valeur d'un terme, à s'assurer qu'une notion déjà anciennement apprise n'est pas oubliée, à donner le sens encore inconnu d'un mot dont on n'a pas pu se passer, à signaler un piège. Mais c'est tout, simples travaux d'approche qui demandent une minute.

Il y a un intérêt pédagogique, je dirai presque un intérêt moral, à ce que chacun ait à travailler par soi-même. Nous prenons trop de soin d'empêcher les communications entre voisins et nous y avons assez de mal, pour que nous ne fassions pas nous-mêmes les devoirs, que nous n'organisions pas une coopération, dans laquelle les qualités, le mérite individuels se perdent. Nous ne voulons pas des réponses orales collectives, dont s'accommodent les paresseux, ne favorisons donc pas nous-mêmes un anonymat de même sorte, le plagiat général et volontaire dans les devoirs écrits. Leur raison d'être est d'exercer, d'habituer les élèves à l'effort personnel, et non pas seulement à cet effort d'une seconde qui suffit à une réponse orale, mais à un effort prolongé et soutenu pour mener à bien une tâche. Ils servent à l'éducation de la volonté autant qu'à celle de l'intelligence, mais à condition qu'elles aient l'une et l'autre à s'y déployer et qu'on n'en ait pas fait des exercices de mémoire.

Emploi du temps commun a plusieurs divisions[1]. — Les débutants ne savent pas, le plus souvent, conduire de front plusieurs divisions, ni suivre un emploi du temps. Sans doute, la tâche est plus compliquée dans une école de village qui groupe tous les cours, mais elle n'est pas insurmontable. Les exercices collectifs, qui conviennent aux uns et aux autres, constituent une solution partielle de la difficulté. Une lecture, une causerie morale s'adressent à tout le monde, l'anecdote étant pour les petits et la pensée pour les grands. C'est ainsi qu'un bon maître, comme un bon conférencier, arrive à intéresser un auditoire très divers, chacun puisant, dans le menu varié qui lui est offert, la nourriture qui lui convient.

Quand j'étais écolier, le maître donnait la moitié de la dictée au cours élémentaire et la dictée complète au cours moyen; le problème

1. Extrait du rapport annuel de M. le directeur de l'Enseignement primaire du Haut-Rhin.

facile du cours moyen devenait le problème difficile du cours élémentaire et le grand honneur, le grand bonheur des plus jeunes était de se montrer à la hauteur de leurs aînés.

Le même dessin, la même carte, la même narration, le même devoir, la même leçon peuvent convenir à deux divisions, avec des exigences, des difficultés, des développements différents. Il importe que le maître n'ait pas trop de lièvres à chasser en même temps. L'ordre dispersé, préconisé en tactique ne vaut rien en pédagogie.

L'enseignement ménager[1]. — Il y a des classes où l'on fait de la vraie cuisine, du vrai repassage, de la vraie lessive, du vrai jardinage. Je m'étonne que ce ne soit pas dans toutes. Un grand progrès sera réalisé quand l'école ne sera pas seulement l'endroit où l'on parle, mais l'endroit où l'on agit, silencieusement, laborieusement, en vue d'une fin utile.

1. Extrait du rapport annuel de M. le directeur de l'Enseignement primaire du Haut-Rhin.

A travers les périodiques étrangers.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom (Copenhague, Gyldendal.) Janvier 1917. C'est *un éducateur* que Kjeld Galster nous présente en la personne du directeur de l'école Plockeoss à Hellerup, P. Branth. Un geste de confiance d'un petit inconnu décida de sa vocation : c'est que, d'instinct, les enfants reconnaissent et adoptent les maîtres qui ont réellement de la sympathie pour eux. Branth avait généralement les mains dans ses poches. Pour cause, évidemment. Il ne pouvait les sortir sans qu'aussitôt deux ou trois gamins y fussent suspendus. Pendant les récréations, les écoliers, grands et petits, tout en mangeant leur morceau de pain, venaient par bandes dans son bureau et, sans façons, s'entretenaient avec lui. Souvent il les renvoyait un peu brusquement soit pour conduire, dans son propre appartement, un petit malheureux qui avait oublié son déjeuner, soit pour complimenter et récompenser d'une orange un jeune héros qui s'était particulièrement distingué au tableau, soit pour, avant de le laisser rentrer chez lui, faire sécher les pieds, tout trempés, de quelque imprudent ou maladroit. Dans son cabinet de travail, il avait toujours deux ou trois élèves autour de lui, aidant celui-ci dans ses devoirs, faisant réciter ses leçons à celui-là, s'efforçant d'éveiller une étincelle d'intelligence chez un autre. Le soir, il leur lisait du Kipling, faisant avec eux des projets de chasses dans les Indes, s'y transportant avec eux en imagination, partageant tous les jeux de leur fantaisie. D'ailleurs, tout l'enseignement avec lui était un amusement; et cela tant pour sa bonté de cœur que pour sa bonne humeur et son esprit de repartie et aussi la simplicité de ses manières. En lui rien du professeur qui enseigne ex cathedra. A son avis, si l'on veut avoir de l'influence sur les enfants et obtenir d'eux des résultats, il faut se mettre à leur niveau, « devenir comme l'un d'eux », connaître leur langue, s'intéresser à leurs jeux, surveiller leurs petites passions. Branth ne faisait jamais une leçon. Il s'entretenait avec ses élèves, leur communiquant le fruit de son expérience et de ses propres études : sans plan apparent, selon les

circonstances, il abordait avec eux les sujets les plus divers. Opportuniste dans toute l'acception du terme, il était, d'autre part, d'une patience extrême, ne punissant jamais, mais conseillant, reprenant, grondant, sévèrement quelquefois, non sans ironie souvent.

Avec cela grand seigneur : empruntant vingt francs à un collègue pour envoyer des fleurs à la femme de celui-ci.

Sans doute, Branth tenait à ce que ses élèves pussent acquérir chez lui les connaissances techniques sans lesquelles il devient désormais de plus en plus difficile à un jeune homme de faire son chemin dans la vie. Son but principal n'en était pas moins l'éducation du caractère. Beaucoup plus que les connaissances livresques, ce qui importe, c'est la volonté, l'énergie, la ténacité, la droiture. Toutes qualités donc qu'il ne perdait aucune occasion d'éveiller et de développer : cherchant sans cesse à faire de ses élèves, a écrit l'un d'eux, de braves gens à l'esprit ouvert et comprenant la vie dans tout ce qu'elle a de noble et de beau.

Dans le but d'exciter la curiosité des enfants et, autant que d'instruire, d'éveiller les vocations, Alb. Stockmarr recommande dans toutes les écoles élémentaires, à la campagne comme à la ville, des *expositions volantes*, méthodiquement organisées, et qui seraient pour les maîtres l'occasion de vivantes leçons de choses. La dépense en serait certainement couverte, pour la plus grande partie tout au moins, par les grandes maisons elles-mêmes du commerce et de l'industrie qui s'en feraient la plus intelligente des réclames.

Mars 1917. — Axel Dam traite *de la spontanéité et de la contrainte en éducation*. La pédagogie moderne reproche à l'ancienne de n'avoir appris aux enfants par sa discipline qu'à obéir, non à vouloir. Or, sans la volonté, nul progrès n'est possible. Ceci n'est point douteux. Mais est-il bien vrai que la discipline étouffe la volonté? Et peut-on prétendre qu'elle ait jamais empêché une véritable personnalité de se manifester, de se développer et de s'affirmer? L'ancienne méthode pédagogique, dit-on encore, se contentait de défendre le mal : elle était négative; la nouvelle doit vouloir pousser au bien : elle est positive. Rien de mieux. Seulement, il y faut des maîtres d'élite, des éducateurs de vocation, et qui ne se rencontrent point à foison. Rares sont ceux dont l'influence sera suffisante pour soutenir, sans en avoir l'air, et guider l'enfant qu'en principe ils abandonnent à lui-même, de crainte de gêner sa croissance, croissance morale. J'entends. Et puis, est-il vraiment bon de bannir de l'éducation tout principe d'autorité, toute idée de régularité, de méthode, tout esprit d'obéissance, enfin? Qui, de bonne foi, voudrait le soutenir?

Le chant, écrit Roff Christiansen, est loin de tenir dans l'enseignement la place qu'il devrait. D'instinct l'enfant aime à chanter. Pourquoi ne pas profiter de cette disposition? Le chant développe la voix qu'il rend plus claire et plus harmonieuse; il affine l'ouïe qu'il habitue à percevoir les nuances les plus variées. Il éveille l'imagination, nourricière, parfois méconnue, des idées neuves et les plus fécondes, Outre que le chant possède, en soi, une puissance moralisatrice incontestable, il peut, dûment employé, devenir un des meilleurs moyens d'éducation et de discipline que possède un maître : une classe s'assoupit-elle ou menace-t-elle, au contraire, de se trop distraire, le chant aussitôt la ranime ou la ramène à l'attention. Accompagnant les exercices physiques, il n'est point de meilleur entraîneur, soit qu'il accélère l'effort ou le modère. Et, si l'on veut bien l'adopter à l'âge de l'enfant, de quels nobles sentiments, de quelles hautes et généreuses pensées ne peut-on par lui alimenter l'esprit et le cœur de nos élèves! D'aucuns, dont l'auteur de l'article, l'emploieraient même volontiers comme simple moyen mnémotechnique, gravant en traits ineffaçables dans la mémoire les règles les plus abstraites, les faits les plus compliqués.

L. P.

Bibliographie.

(*Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

Penseurs libres et Liberté de Pensées, par L. Dugas. 1 vol. in-12, 2 fr. 50. Paris, F. Alcan, éditeur.

Deux parties. La première consacrée à des études biologiques sur Montaigne, Descartes, J. Stuart Mill, Edmond Gosse, biographies où est envisagée presque exclusivement l'éducation intellectuelle de ces penseurs. Chez Montaigne, la formation d'un esprit libre par une éducation sans contrainte; chez Descartes l'émancipation intellectuelle par la réflexion critique, par le « doute méthodique », l'autodidascalin érigée en principe ou en règle, pour nous servir des expressions mêmes de M. Dugas; chez Stuart Mill l'avènement à la vie personnelle, « la culture intérieure », en particulier la culture du sentiment comme réaction contre une éducation exclusivement intellectuelle, systématique, dure, sèche et religieuse; chez Edmond Gosse enfin une évolution intellectuelle et morale de la religion, d'une religion dont le piétisme, chez son père, n'est pas toujours exempt de formalisme et d'hypothèse à l'affranchissement religieux.

Études d'un inégal intérêt dont la première ne sort guère des banalités courantes sur Montaigne, dont la seconde paraît un peu inégale au grand sujet qu'elle traite, dont la troisième est plus intéressante et la quatrième assez neuve, attrayante et instructive. Études écrites à des occasions diverses et entre lesquelles l'auteur, après coup, cherche un lien dans le commun échec de l'éducation reçue devant l'éclosion d'une forte personnalité.

Faut-il voir dans ces exemples un même problème qui se pose : celui des rapports entre le devoir de l'éducation et les droits de l'individu? C'est l'ambition de M. Dugas. Elle est peut-être excessive quand il s'agit simplement de justifier la collection en un volume d'études dispersées.

La seconde partie, sous le titre : « l'avènement de la Libre Pensée » reproduit un article paru jadis dans la *Revue philosophique* : la dissolution de la foi et une réplique de l'auteur à une critique que M. H. Bois avait faite de cet article dans la même revue.

L'article qui traite rapidement de multiples et graves questions

n'est pas d'un plan très clair et la réplique à M. Bois, qui est de la polémique, suppose que l'on connaît l'article qui l'a provoquée, ce qui est le cas de l'auteur, mais non pas celui du public.

Jeunesse et Vaillance, par Léon Peigné. 1 vol. in-8. Paris, Gédalge, éditeur.

Ce sont des récits d'enfants héroïques qui datent des guerres de la Révolution et de l'Empire ou de l'Année terrible. Ils sont plus que jamais actuels. Le temps et les circonstances ont changé, mais la jeunesse de France est toujours pareille à elle-même, fière, ardente, généreuse, brave jusqu'au sublime.

Qu'il s'agisse du petit tambour de la 31e brigade, le protégé de Marceau et de Jourdan, qui s'engage à treize ans pour venger la mort de son père et non content de battre la charge se précipite dans la Sambre, le 26 juin 1794, pour rapporter sous le feu des Autrichiens l'étendard qui a roulé dans la rivière avec l'officier qui le portait, — ou de la petite vivandière du 9e Casse-Tout qui, elle aussi, à la suite de péripéties à la fois touchantes et angoissantes, rapporte des lignes russes le drapeau du 9e pris à Eylau et est nommée par l'Empereur pensionnaire à Saint-Denis, — ou du petit Frantz, l'élève indiscipliné de l'école d'Urbès qui, par honte de son ignorance en géographie, devint un petit patriote et se fit fusiller en 1870 pour avoir volontairement égaré dans les Vosges une patrouille d'Allemands, — ou encore de l'enfant de Sermamagny qui, au nez des Prussiens, planta le drapeau français sur le rocher de la Savoureuse et préféra la mort à l'humiliation de s'en excuser à genoux, etc., c'est partout le sentiment de l'honneur et du plus pur patriotisme qui anime le livre.

Les petits Français de 1914 n'ont sans doute rien à envier à ces frères et sœurs héroïques et ce seront, pour les enfants de demain, leurs propres actes qu'on citera en exemple. En attendant que l'histoire en soit faite, la lecture des récits dont on vient de parler sera pour nos écoliers un aliment sain et fortifiant.

Pour écrire de la main gauche, par Albert Charleux. 1 vol. 1 franc. Paris, A. Colin, éditeur.

L'auteur a perdu le bras droit à quatorze ans. Il est parvenu à écrire de la main gauche. A l'école normale, dit M. le directeur Gay, il faisait tous les devoirs donnés, et tenait le premier rang en dessin. Lorsque des soldats nous revinrent amputés, il guida leurs premiers efforts. Il a voulu faire plus ; il écrivit pour eux un guide pratique, plein de son expérience personnelle.

La méthode de M. Albert Charleux paraîtra sans doute un peu longue et lente à ceux qui essayeront de la suivre pour leur propre

compte. Elle suit, de trop près, les menus détails de notre enseignement primaire de l'écriture. Il est certain qu'on trouvera, sans tous ces exercices puérils, une méthode plus simple, plus rapide, moins soumise à des principes discutables.

Pour vivre à la campagne avec un petit capital, par C. Arnould. 1 vol. in-12 (70 fig.), 1 fr. 50. Paris, Larousse, éditeur.

Ce livre est écrit pour les familles peu fortunées qui vivent à la campagne et se proposent de demander à l'élevage et à la petite culture un supplément de ressources. L'auteur leur indique d'abord les moyens de construire elles-mêmes et à bon marché une maison salubre et plaisante; il les initie ensuite aux procédés de l'élevage des animaux de basse-cour, de l'exploitation des abeilles et du jardinage. A en croire M. Arnould, il serait possible, avec un modeste capital, de retirer d'une superficie de 40 ares un revenu supérieur à 7 000 francs. Sans partager son optimisme et sans le louer de la forme littéraire de son opuscule, on ne peut oublier que son livre contient de nombreuses indications pratiques et qu'à ce titre il peut rendre des services, et même provoquer des vocations agricoles.

Publications relatives à la guerre.

Épisodes et Souvenirs.

Au front de France, lettres d'un officier anglais. 1 vol. in-12, 3 fr. 50. Paris, A. Colin, éditeur.

Lorsque ces lettres parurent dans la *Revue de Paris*, elles frappèrent si vivement, par leur vérité typique, que beaucoup furent portés à y voir un pastiche, admirablement réussi, fait par un écrivain de goût, qui aurait une connaissance parfaite de l'Anglais moyen, de ses mœurs, de son caractère, de son humour, de ses manies, de son style. L'avant-propos mis en tête du volume serait plutôt fait pour confirmer cette impression : la biographie sommaire qu'on nous donne de celui qui en serait l'auteur — fils d'un petit entrepreneur de Buxton, grandi dans le tranquille égoïsme de la vie familiale, et dans l'étroitesse d'un horizon borné à la besogne quotidienne, brusquement réveillé par le tourment où le jette la crise nationale, engagé volontaire en septembre 1914, promu officier dès décembre, et parti pour le front de France où il vient faire bravement son devoir — donnerait facilement à penser que ces traits biographiques impersonnels et vagues à dessein schématisent l'aventure d'une foule de jeunes hommes de la moyenne bourgeoisie de Londres, grandis en

quelques mois et comme transportés hors d'eux-mêmes par le péril commun de la patrie. Les lettres sont vivantes, instructives, gaies, amusantes, un peu difficiles et déconcertantes peut-être pour des enfants, à qui trop de choses, ensembles et détails, devraient être expliquées, mais excellentes pour des jeunes hommes capables de réfléchir, et désireux de sortir pour un moment de l'ordinaire banalité de la littérature de guerre.

Au champ d'honneur, par Hugues Le Roux. 1 vol. in-18, 3 fr. 50. Paris, Plon, éditeur.

M. Hugues Le Roux a perdu un fils à la guerre. Il lui a dédié un livre dont les pages, singulièrement émouvantes, sont empreintes à la fois de tendresse et de stoïcisme, de piété paternelle et de patriotique fierté.

M. Hugues Le Roux fait assister le lecteur au calvaire que son fils et lui ont gravi. C'est d'abord le départ, la séparation, les adieux à une fiancée, le résumé des lettres reçues et envoyées, les espérances du début, puis les deuils, — car Robert Le Roux perd au combat les meilleurs de ses camarades d'enfance. Ce sont aussi les billets à la bien-aimée, rédigés dans la tranchée, à la hâte, entre deux assauts. Puis c'est la lettre dictée sur un lit d'hôpital, l'appel signé du fils qui est grièvement blessé et qui pourtant s'efforce de rassurer son père : « On m'assure que la plaie étant nette, je m'en remettrai. Ce sera long. Voilà tout. »

M. Hugues le Roux obtient l'autorisation de partir. Pendant dix jours il assiste à l'agonie de son fils que les chirurgiens disputent à la mort. Il peut recueillir de sa bouche le récit de l'action où il s'est conduit en héros et où il a été frappé en commandant l'attaque. Il suit d'heure en heure la marche du mal qui gagne le pauvre corps épuisé. Pendant qu'il le veille, il évoque le passé, les jours heureux, les joies du foyer familial. Il assiste à la dernière entrevue de son fils et de celle qui eût été sa fille, puis c'est la mort, ce sont les obsèques, le départ, le retour à travers les campagnes où partout s'affirme le travail fécond de la vie, « où l'effort des générations a conquis le verdoiement des plaines, le doux abri des vallées ». Et l'hymne de douleur s'élargit en hymne de foi dans la patrie éternelle.

Au champ d'honneur est un bréviaire de nobles et généreux sentiments qui versera un peu de consolation et de réconfort au cœur de ceux qui ont été atteints dans de chères affections. On n'y trouvera ni une plainte, ni une parole de découragement. L'inspiration est vigoureuse et fortifiante. Mais quelle maîtrise de soi il faut posséder, quelle frappe d'âme pour bercer la douleur d'autrui au récit de sa propre douleur!

Carnet de route d'un officier d'Alpins, 2e série (octobre-novembre-décembre 1914). En Argonne, sur l'Yser, en Artois. 1 vol. in-8, 1 fr. 50. Paris, Berger-Levrault, éditeur.

La deuxième série de ce carnet, octobre-novembre-décembre 1914, conduit et mène le lecteur en Argonne, sur l'Yser, en Artois. Écrits simplement, sans aucune recherche, ces récits sont saisissants de vérité et d'émotion. Toujours dans l'action et là où le danger exigeait la présence de troupes éprouvées, l'auteur a su condenser en quelques pages l'héroïsme du troupier français. Il cite des mots et des actes qui mériteraient de figurer dans des cours de morale.

D'Oran à Arras. Impressions de guerre d'un officier d'Afrique, par Henry d'Estre. 1 vol. in-16, 2e éd. Paris, Plon, éditeur.

Le branle-bas en Algérie; De la Méditerranée aux champs de bataille de la Marne; Un coin de la bataille de la Marne; La Marche en avant; Sous Soissons; Sous Arras; Devant le Labyrinthe, tels sont les épisodes narrés par l'auteur. M. Henry d'Estre est un conteur attachant, plein d'entrain, d'une curiosité insatiable, habile à montrer le détail qui intéresse, le mot qui fixe l'image. Officier d'État-major, il a un champ de vision plus large et peut souvent renseigner sur le pourquoi des événements. De plus, en contact avec les troupes d'Afrique, il fait bénéficier le lecteur des spectacles pittoresques qu'il a eus sous les yeux.

Avec les armées de Cadorna, par Robert Vaucher. Paris, J. Payot, éditeur.

M. Robert Vaucher a suivi les opérations des armées italiennes, depuis l'entrée en campagne jusqu'à la prise de Gorizia, en qualité de correspondant de *l'Illustration* attaché au Grand Quartier Général de Cadorna. Ce qu'il y a vu et ce qu'il décrit est d'une lecture agréable, sans donner l'impression d'une forte compétence technique. S'il faut en croire l'auteur, tout est pour le mieux dans les armées de l'Italie : le grand chef Cadorna a toutes les qualités de science, de prudence et d'habileté; les troupes sont valeureuses, le matériel est excellent.

Ce livre, en définitive, offre un récit assez complet des opérations italiennes.

Onze mois de captivité dans les hôpitaux allemands, par le capitaine Olivier. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Chapelot, éditeur.

Grièvement blessé et prisonnier en Belgique le 22 août, le capitaine Olivier fut traîné d'hôpital en hôpital, soigné tantôt avec dureté, tantôt

humainement, et par des médecins dont la science était parfois rudimentaire.

Mutilé et proposé pour l'échange, il fut à plusieurs reprises retenu après avoir reçu l'assurance formelle qu'il allait être renvoyé en France. Enfin, alors qu'il avait perdu tout espoir, il était ramené à Constance et de là en Suisse, puis en France.

Écrits avec simplicité par un homme qui garde toujours son sang-froid et qui, aux heures les plus douloureuses, note et analyse clairement la conduite des ennemis dont il a subi le contact, ces souvenirs présentent un très vif intérêt.

LES FAITS. RECUEILS DE DOCUMENTS.

La Belgique sous le joug (1914-1915, l'invasion), par François Olyff. Paris, Perrin, éditeur.

Ainsi que l'auteur l'explique en son avant-propos, ce livre est le résultat d'une enquête d'abord faite sur place pour entendre ceux qui sont restés au pays et constater *de visu* les ruines et les désastres, ensuite continuée en Hollande parmi les populations des régions dévastées réfugiées en ce pays.

L'impression qui se dégage de cette enquête qui paraît avoir été menée impartialement, avec une documentation à l'appui, est on ne peut plus pénible. Les crimes de droit commun commis en Belgique par la soldatesque allemande sont plus nombreux et plus infâmes encore que nous ne le supposions.

La Victoire de la Marne, par Louis Madelin. 2 francs. Paris, Plon, éditeur.

Le lieutenant Louis Madelin, agrégé d'histoire, docteur ès lettres, a écrit sur la Victoire de la Marne un récit sobre, précis, qui sans prétendre relater historiquement toute la bataille de la Marne, en indique les préliminaires, la manœuvre, les faits essentiels et les résultats.

Pour l'auteur, cette bataille a été conçue et réalisée suivant un plan méthodique, admirablement soutenu par l'héroïsme de nos troupes et des contingents britanniques. C'est la victoire militaire et non pas comme on l'a dit le miracle de la Marne.

Cet excellent petit livre a été distribué à plusieurs milliers d'exemplaires dans les corps de troupes.

Le drame serbe, par Ferri-Pisani. Paris, Perrin, éditeur.

Cet ouvrage a été écrit pour que, « quand sonnera l'heure des réparations, les Alliés victorieux n'oublient pas ce qu'a souffert

la Serbie héroïque et martyre. » M. Ferri-Pisani n'a pas écrit son livre d'après la documentation des journaux. Il a assisté à la retraite de l'armée serbe; il a vu l'exode de la population; il a été témoin de ses souffrances et il a souffert avec elle; il a vécu en relations suivies avec les membres du gouvernement serbe, avec les officiers et soldats, les agents diplomatiques des puissances alliées, avec l'entourage du général Sarrail et le général lui-même. Il a vu à Corfou nos officiers de marine et la mission chargée du ravitaillement de l'armée en déroute.

Il était donc qualifié pour raconter le drame serbe. Son récit est écrit avec une simplicité poignante. Pas de phrases, des faits. Des faits d'une si évidente réalité qu'on en est soi-même témoin. Nous assistons au drame. Et quand, à Corfou, on entend, pour la première fois depuis quatre mois chanter par le soldat vaincu un refrain slave, le chant national de son pays, on sent avec l'auteur que ce soldat reverra le Danube et refera la Serbie.

L'ouvrage est plein de détails géographiques, historiques et ethnographiques qui éclairent le lecteur.

Code rural de la guerre, par Marcel Petit. 1 broch. in-16, 0 fr. 50. Paris, Larousse, éditeur.

Dans cette petite brochure d'une soixantaine de pages, l'auteur, avocat à la Cour d'appel de Paris, s'est proposé de réunir et d'expliquer les principales dispositions des textes communément nommés moratoria, c'est-à-dire des lois et décrets ayant pour effet de suspendre momentanément les effets des contrats et des obligations, spécialement en ce qui a trait aux baux à loyer, aux baux de fermage et métayage, baux de chasse et de pêche. Il y ajoute, dans un chapitre intitulé : « Questions diverses » quelques indications sommaires sur :

la suspension des délais en matière forestière;
l'acquittement des prestations et de la taxe vicinale;
le paiement de l'impôt foncier;
la taxe des chevaux et voitures réquisitionnés;
le prix des coupes de bois;
les redevances des concessions du domaine public maritime;
le règlement des successions des militaires tués à l'ennemi;
l'organisation des travaux agricoles;
les détachements stratégiques et le droit des propriétaires;
les comités communaux d'action agricole.

Ce petit ouvrage peut, dans les circonstances actuelles, rendre quelques services, surtout à la campagne.

Les peuples belligérants.

France et Allemagne. Les deux agricultures, par Gaston Sauvage (préf. de M. Fernand David). 1 vol. in-12. Chez l'auteur, 9, rue Caroline, Paris.

C'est une œuvre louable où l'auteur, en établissant la comparaison entre l'agriculture allemande et l'agriculture française, démontre la nécessité et la possibilité d'assurer, dès la fin des hostilités, le relèvement de notre production nationale. M. Sauvage étudie avec des documents bien présentés les causes qui ont déterminé la marche rapide du progrès agricole en Allemagne, large développement de l'enseignement agricole, vulgarisation des machines agricoles et de la motoculture, emploi raisonné des engrais, et il indique les améliorations que nous devons réaliser dans ces divers domaines en même temps que les moyens d'augmenter notre richesse économique. La conclusion du livre est pleine d'encouragement : malgré la diminution de la main-d'œuvre qui va peser lourdement à la fin de la guerre, les agriculteurs français peuvent, par leur labeur et leur initiative, regagner le temps perdu et restituer à la France agricole le rang qu'elle mérite par la fertilité de son sol et la douceur de son climat.

L'Alsace française, de 1789 à 1870, par Georges Weill. 1 vol. in-16, 1 fr. 25. Paris, Alcan, éditeur.

Fustel de Coulanges écrivait en 1870 : « Savez-vous ce qui a rendu l'Alsace française? Ce n'est pas Louis XIV, c'est notre Révolution de 1789. Depuis ce moment, l'Alsace a suivi toutes nos destinées; elle a vécu de notre vie. Tout ce que nous pensions, elle le pensait; tout ce que nous sentions, elle le sentait. Elle a partagé nos victoires et nos revers, notre gloire et nos fautes, toutes nos joies et toutes nos douleurs. » Le petit ouvrage de M. Georges Weill est un excellent commentaire de ces lignes. Très simplement, il montre comment, dans tous les domaines, l'Alsace s'est associée à la vie française, apportant dans l'activité nationale son effort et son originalité, opposant aux prétentions allemandes, toutes les fois qu'elles se produisaient, sa ferme volonté de demeurer unie à la France. On lira avec un vif intérêt cet ouvrage, écrit par un historien très au courant du mouvement intellectuel, moral et économique au XIXe siècle et qui a su, même en ce moment, garder une complète impartialité.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXX

Pédagogie.

Le Congrès de Milan. École et guerre, *Édouard Petit* 1
L'Exposition d'Éducation populaire de Milan, *Maurice Roger* 37
Les cours professionnels de l' « Umanitaria », *Gaston Quénioux* 56
La direction déchargée de classe, *J. Gros* 64
L'enseignement du français en Alsace, *Ludovic Meister* 163
Le calcul rapide écrit, *Félix Martel* 172
Certificat d'aptitude à l'inspection primaire : copie d'une aspirante.. 184
L'effort et l'intérêt (1re partie), *Charles Chabot* 262
La leçon de morale aux jeunes enfants, *A. Piffault* 282
Ce que doit être une classe, *Mlle E. Wust* 294
Le fond religieux de la morale laïque, *F. Buisson* 345
De zéro à vingt, *Jules Gal* 445
Les épreuves du brevet élémentaire et la nouvelle réglementation.... 453
L'arithmétique au brevet élémentaire, *Veyssière* 466
Le discours de M. Herbert Fisher sur la réforme de l'instruction publique en Angleterre 489
Les projets de réforme scolaire en Allemagne. (Notes de lectures communiquées par le *Musée Pédagogique*) [suite] 498
Les inspecteurs primaires dans les Écoles normales, *Félix Martel* 596
L'organisation pédagogique des écoles primaires élémentaires, *T. Naudy* 602
L'École belge : la guerre et l'après-guerre (Conférence faite par *M. de Paeuw*) 615

Actualités.

Choses de guerre :

Souvenirs de guerre (1914-1915) 1
Aux orphelins de la guerre, poème de *Maurice Bouchor* 119
Les pupilles de l'École publique, *Xavier Léon* 121
Notre « secteur » au Moyen Age, *C. Bouglé* 192
Sommeil et réveil des États-Unis, *C. Cestre* 235
L'Ecole française du camp de G***, *P.* 405
Le langage et la guerre. Une enquête sur l'argot militaire, *Albert Dauzat* 478
Nos enfants serbes, *Étienne Port* 545
Les écoliers et la production agricole, *Maurice Roger* 565

Congrès, Conférences, Documents :

Le Congrès de Milan. École et guerre (30 oct.-2 nov. 1916), *Édouard Petit* 22
L'Exposition d'Éducation populaire de Milan, *Maurice Roger* 37
Le projet de loi sur l'Éducation des adolescents 378
L'école belge : la guerre et l'après-guerre (Conférence faite à la Ligue de l'Enseignement), *de Paeuw* 615

Questions et Discussions.

Questions 81, 210

Réponses :

Le complément d'objet (*André Fontaine*), p. 81.
Compléments essentiels et compléments circonstanciels (*L. Clédat*), p. 411.
Le subjonctif après si (*L. Clédat*), p. 412.
Faut-il apprendre aux enfants à écrire des deux mains, p. 634 (*Callaud*) et p. 635 (*H. Sebban*).

Notes d'inspection.

Éducation générale :

Le cahier de textes 85
Les petits devoirs : le devoir de l'ordre 86
Créer un milieu agréable à l'enfant 312
Éliminer un mauvais élève, c'est, pour un éducateur, faire aveu d'impuissance 518
L'interrogation de contrôle 518
Les exercices d'observation doivent être choisis dans le monde vivant. 521
Il faut cultiver la mémoire 522

Enseignement de la psychologie et de la morale :

Comment user du manuel? Exercices pratiques de psychologie 89
Classes du temps de guerre. Deux professeurs blessés : deux exemples de courage 89

Enseignement du français :

Lectures personnelles des élèves 91
La lecture expliquée 206, 207
Correction de la composition française : une méthode active 313
Sur l'emploi de tableaux d'enseignement 414

Enseignement de l'histoire et de la géographie :

Utilisation de documents régionaux pour illustrer l'histoire nationale. 93
Usons des cartes postales, n'en abusons pas 317

Enseignement des sciences :

Mathématiques :

Problèmes à préparer 208
Sur l'emploi de tableaux d'enseignement 414
A propos de l'enseignement du système métrique 636

Sciences physiques :

Dispositifs construits à l'école même. Classement méthodique des produits du laboratoire 208
La méthode active 417
Insister sur les applications pratiques 417

Enseignement technique et Économie domestique :

Collection de dessins industriels. Œuvres de guerre 93
Enseignement ménager 94
Jardins potagers 94

Enseignement du chant :

Le chant à l'école maternelle 317

Éducation physique et hygiène :

Les récréations : le saut à la corde, la danse 319
Des marches, des courses, des sauts ! 320
On ne fait pas de gymnastique avec un faux-col ! 321
Nécessité des mouvements libres 519
Les douches à l'école maternelle 523

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Mlle Fouriaux, directrice d'école maternelle à Reims, est décorée de la Légion d'honneur 95
L'enseignement pendant la guerre : le culte des héros 97
La fréquentation scolaire en temps de guerre 98
Réfugiés du Nord dans les écoles du Midi 98
Réflexions d'un directeur d'École normale sur l'externement des élèves-maîtres 99
Les constructions scolaires dans les grandes villes : toits d'écoles en terrasse 99
Le Comité de patronage des apprentis du XIIIe arrondissement 100
Le mois scolaire 101
Bibliothèques municipales de Paris 101
Préparation professionnelle des intérimaires 213
Le personnel féminin dans les écoles de garçons 215
Le Conseil des maîtres 322
Pensionnats primaires : un moyen d'améliorer la préparation scolaire et de former des agriculteurs 323
La composition française au certificat d'études primaires : copies d'élèves 324
Pour le relèvement de la natalité française. Un appel aux éducateurs. 326
Liste des auteurs à expliquer à l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire 418
La discipline d'une intérimaire 418
Musées scolaires 420
Cinémas scolaires 421
Épidémies : le licenciement n'est pas le meilleur moyen de les combattre 422
Séance annuelle de l'Orphelinat de l'Enseignement primaire 422

Les Écoles primaires supérieures de Nancy pendant la guerre..... 525
Vouloir des résultats..... 527
Exercices pratiques d'enseignement commercial et d'enseignement ménager dans une école primaire supérieure de jeunes filles..... 529
Bibliothèques coopératives d'écoliers..... 530
Nécessité de l'éducation physique..... 531
Bourse Victor Chapman..... 531
De la « préparation des devoirs »..... 640
Emploi du temps commun à plusieurs divisions..... 643
L'enseignement ménager..... 644

Bibliographie [1].

Publications relatives à la guerre :

I. — Épisodes et souvenirs.

Tatiana Alexinsky : Parmi les blessés..... 328
Victor Boudon : Avec Charles Péguy. De la Lorraine à la Marne, août et septembre 1914..... 436
Général *Bruneau :* Vers héroïques..... 437
Henry d'Estre : D'Oran à Arras, impressions de guerre d'un officier d'Afrique..... 652
Julien Flamant : Sur l'air de *Tipperary*, contes et récits de la grande guerre..... 328
Paul Ginisty et *Arsène Alexandre :* Le livre du Souvenir..... 435
Raoul Labry : Avec l'armée serbe en retraite à travers l'Albanie et le Monténégro..... 329
Hugues Le Roux : Au champ d'honneur..... 651
Jean Léry : La bataille dans la forêt..... 436
Pierre Loti : La hyène enragée..... 436
Marcel Nadaud : En plein vol..... 540
Capitaine *Olivier* : Onze mois de captivité dans les hôpitaux allemands..... 652
Henri René : Lorette; une bataille de douze mois..... 541
Mme Noëlle Roger : Le cortège des victimes. Les rapatriés d'Allemagne (1914-1915)..... 540
Lieutenant *Thomas :* Les diables bleus..... 539
Joseph Vassal : Dardanelles, Serbie, Salonique..... 530
Robert Vaucher : Avec les armées de Cadorna..... 652
Au front de France, lettres d'un officier anglais..... 650
Carnet de route d'un officier d'Alpins..... 652

II. — Les faits. Recueils de documents.

Jules Combarieu : Les jeunes filles Françaises et la guerre..... 333
Robert Cornilleau : La ruée sur Paris (août-septembre 1914)..... 541

---

1. Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

Douglas Johnson : Lettre d'un Américain à un Allemand sur la guerre 439
Ferri Pisani : Le drame serbe 653
Lemoine : Le livre d'or de l'école française 437
Louis Madelin : La victoire de la Marne 653
William Martin : Sur les routes de la victoire 438
Mirman : Leurs crimes 438
François Olyff : La Belgique sous le joug (1914-1915, l'invasion) 653
Marcel Petit : Code rural de la guerre 654
Louis Rouquette : La propagande germanique aux États-Unis 542
Lieutenant-colonel *Rousset :* La guerre au jour le jour (avril-décembre 1915) 439
Henri Spont : La femme et la guerre 331
La guerre (documents photographiques de l'Armée) 542

III. — Les peuples belligérants.

Victor Bérard : L'éternelle Allemagne 441
Général *von Bernhardi :* L'Allemagne et la prochaine guerre (trad. colonel Feyler) 334
Gérald Campbell : De Verdun aux Vosges (trad. André Siegfried) 440
Henry D. Davray : Chez les Anglais 544
Jules Destrée : Opinions sur la Belgique. Italie 440
H. Hauser : Méthodes économiques allemandes 337
Christophe Nyrop : France (trad. G. de Coussant) 334
Gaston Sauvage : France et Allemagne; les deux agricultures 655
Édouard Shuré : L'Alsace française 543
Louis Vallet-Duval : Vive la Pologne 543
Georges Weill : L'Alsace française, de 1789 à 1870 655

Philosophie et Éducation :

Albert Charleux : Pour écrire de la main gauche 649
G. Demeny : Éducation physique des adolescents 434
L. Dugas : Penseurs libres et liberté de pensée 648
Mme Fisher : L'Education Montessori 227
Th. Ribot : La vie inconsciente et les mouvements 108

Littérature :

E. de Amicis : La vie militaire (trad. Moreni) 113
Arnelle : Une oubliée, Mme Cottin, d'après sa correspondance 111
J. Calvet : Saint Vincent de Paul 111
Aug. Dupouy : A. de Vigny 535
E. Faguet : La Fontaine 109
Koszul : Anthologie de la littérature anglaise (t. II) 431
Marius Roustan : Maximes de La Rochefoucauld 110
Paul Verrier : L'âme de la France dans ses poètes 430
G. Walch : Poètes d'hier et d'aujourd'hui 537

Histoire et Géographie :

Général *Bruneau :* En colonnes 114
P. Descamps : La formation sociale de l'Anglais moderne 533
Maurice Exsteens : La préhistoire à la portée de tous 228

Divers : Figures d'Alsace-Lorraine..... 230
John Finley : Les Français au cœur de l'Amérique (trad. Mme Boutroux). 433
Émile Gabory : Napoléon et la Vendée..... 228
C. Pfister : Lectures d'Alsace..... 112
Léon Peigné : Jeunesse et vaillance..... 649
A. Prignet : L'Alsace-Lorraine..... 229

Sciences :

C. Arnould : Pour vivre à la campagne avec un petit capital..... 650
Gatin et Camus : Arbres, arbustes et arbrisseaux ; — Fleurs des bois ; — Fleurs des prairies et des pâturages..... 233
J. Kerzonkuf : La pêche maritime, son évolution en France et à l'étranger..... 115

Beaux-Arts :

Émile Bayard : Les connaissances essentielles de l'art..... 231
Langton Douglas : Histoire de Sienne (trad. G. Feuillon)..... 232

A travers les périodiques étrangers, p. 102, 222, 424, 500.

Nécrologie.

Édouard Petit..... 338

Le gérant de la « Revue Pédagogique. »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.